1276

Yd(b) 17 (3/2

Erziehungslehre

Von

Fried. Heinr. Christ. Schwarz,

der Theologie Doctor und Professor auf der Universität zu Heidelberg, und Großherzogl. Badenschem Kirchenrath.

KK STUDIEN BIBLIOTHEK PASSAU

Dritten Bandes zweyte Abtheilung.

Leipzig,

bey Georg Joachim Göschen. 1808.

Stadt. Bibliothek
Passau
0991/69584

Erziehungslehre.

Dritten Bandes zweyte Abtheilung.

Die Erziehung als Unterrichtsgeschäft.

Einleitung.

Von dem Unterrichten überhaupt.

Der Unterricht ist das Einzelne, was in der Erziehung geschieht. Denn im weiteren Sinne kann man darunter verstehen jede Richtung, welche der Kraft in ihrer Entwickelung absichtlich gegeben wird, und so wäre z. B. die Erregung der Aufmerksamkeit, oder der körperlichen Bewegung bey dem Kinde schon ein Unterricht, ja schon das freundliche Sprechen und Spielen mit dem Säugling, so wie in der späteren Jugend der Einfluß des häuslichen Lebens zur Erweckung der guten Gefühle; denn durch alles dieses giebt man der Kraft des Zöglings eine bestimmte Richtung, die man, wenn sie sich selbst überlassen bliebe, ihr nicht zutrauen, wenigstens nicht alsdann in dem gehörigen Grade und zur rechten Zeit von ihr erwarten kann. Auf ähnliche Art versteht man auch unter dem Unterrichten ein Geschäft bey Erwach-

senen, wodurch ihnen Einsichten oder Geschicklichkeiten mitgetheilt werden. Wir reden aber hier nur von dem pädagogischen Unterricht. Dieser tritt in den Zweck der Erziehung ein, er entwickelt also absichtlich in dem Kinde, Knaben, Mädchen und Jüngling, das was die sich selbst überlassene Kraft nicht erhalten würde, und entwickelt dieses durch Mittheilung. Er enthält demnach nicht alles Einzelne der Erziehung, sondern grade nur dasjenige, was der Erzieher durch absichtliche Mittheilung zur Bildung des Zöglings bewirkt, also z. B. nicht, was der unmerkliche Einfluß des Hauses zur Häuslichkeit des Mädchens oder zur kindlichen Treue des Knaben wirken soll, sondern was man dem Kinde ꝛc. so sagt, oder vorthut, oder sonst vorzeigt, daß das Kind dieses sich auch zu eigen machen soll. So unterscheiden wir Unterricht von Erziehung überhaupt; er ist ein einzelner Theil von dem Ganzen, aber in dem geistig-organischen Bildungsgeschäfte ein großer und wichtiger Theil. Es giebt manchen guten Menschen, der unter schönen Eindrücken aufwuchs, aber er ist kein unterrichteter Mensch, und darum nennt man ihn auch nicht gebildet. Hat er aber nicht bloß das eine, sondern auch das andre, und ist beides zu Einem geworden, dann hat er vollendete Erziehung.

So wie nun Erziehung im eigentlichen Sinne nur unter Menschen Statt findet, so auch Unterricht, denn wir reden hier von keinem Dressiren oder Abrichten. Er geschieht also durch das Organ der

Menschheit, was die Natur uns in der Mittheilsamkeit gab, d. h. er ist ein Geschäft der Humanität; der Eine giebt, der Andre empfängt, und jenes Geben, so wie dieses Empfangen, geschieht vermittelst des Darstellungs - und Auffassungsvermögens, durch Wort oder Handlung. Der reifere Mensch wirkt hier absichtlich auf den heranreifenden, damit in diesem das Vortreffliche erscheine, und hierzu erregt er ihn auf die bestimmte Weise, indem er ihm etwas mittheilt. Soll dieses nun auf würdige Art geschehen, d. h. soll auch darin der Zweck der Erziehung überhaupt erreicht werden, so muß die Einwirkung geistig seyn, und was hervorgebracht wird, muß etwas seyn, das zu der in dem Kinde angelegten göttlichen Idee gehört. So ist es z. B. schon unausstehlich zu sehen, wenn die Leute, die sich um das Kind befinden, es in dem, was es thun soll, mit Schlägen und Schelten, oder sonst gewaltsam behandeln, oder wenn sie ihm allerley Albernheiten vormachen, und ihren Spaß daran haben, wenn das Kind einem Affen gleich wird; diese nicht seltene Entwürdigung der Menschheit ist die Quelle von vielem Verderben. Nicht viel besser ist es, wenn die Kinder etwas lernen müssen, das nicht in ihrer Bestimmung liegt, sondern nur der Eigennutz, oder die Grille der Eltern will, oder wenn sie zu dem, was sie lernen, mit Härte angeführt werden, oder auch wenn man ihnen nur den Schein davon beybringt. — Karl wird aufgemuntert diesen oder jenen Gegenstand zu betrachten, und zu sagen, was er

bemerkt; man lehrt ihn, den Gegenstand recht anfassen, und allerley, was dienlich ist, damit machen; man lehrt ihn urtheilen, und läßt ihn so lernen, daß er in dem Bewußtseyn seines Besseren, welches er dabey gewinnt, seine Freude daran findet.

Das Unterrichtsgeschäft muß daher ganz mit dem Erziehungsplane zusammenstimmen, oder vielmehr ein Theil dieses Planes seyn. Denn sonst irrt man entweder in dem Zwecke oder in der Behandlungsweise, da es in der Materie und in der Form dem Geiste der Erziehung angehört. Eine unglückliche Trennung zwischen beidem, so daß man bey dem Unterrichte nur einen Lehrgegenstand, aber nicht die eigentliche Bildung des Menschen im Auge hatte, hinderte bisher die Fortschritte der Kultur mehr, wie irgend etwas sonst; sonderbar genug, daß man darauf fast gar nicht geachtet. Denn die Wiederholung des allbekannten Sprüchelchens: qui proficit in litteris etc. kann nicht für ein Achten auf die Verbindung des Unterrichts mit der Erziehung angesehen werden, da man es nur Vorwurfsweise zu sagen pflegt, und da es eigentlich ganz müßte vergessen werden. Daß es so viel Dünkel, so viel Oberflächlichkeit, so viel Halbheit in den Kenntnissen, und so wenig Streben nach Vollendung in jedem Fache giebt, — von der Trennung zwischen Kopf und Herz nicht einmal zu reden — davon liegt der Grund weit mehr in den Lehrern, als in den Schülern. Der Trieb zur Entwickelung ist da, das Kind will auffassen, die höhere Natur strebt in ihm zur Vollendung,

und so dringt Lernbegierde mit den einzelnen Anlagen und mit der ganzen Tugend des Kindes hervor: erweckt und fördert man nun diesen Trieb nicht genug, so sinkt er in Trägheit zurück, und giebt man ihm eine einseitige Richtung, oder ergreift man nicht die Kraft im Tiefsten und Besten, so giebt es in dem Menschen Verirrung und Zwiespalt. Dieses zeigt sich bey dem einzelnen Zöglinge wie in dem ganzen Kulturgange der Menschheit. Warum giebt es mehr Nachsprecher als Selbstdenker? warum mehr Theoretiker als tüchtige Geschäftsmänner, mehr Gelehrte und (wie sie sich nennen) Philosophen als Menschen von Lebensweisheit? warum giebt es mehr Buchstaben als Geist? Diese Erfahrung ist unläugbar, und die Klage darüber wird täglich lauter. So soll es doch nicht seyn. Aber es wird nicht anders, als bis man in dem Unterrichten der Jugend das Rechte trifft, und eben jene Erfahrung, d. h. das Uebel unsrer Kultur, ist ein Beweis, daß man das Rechte noch nicht getroffen hat. Unser Gegenstand verdient also die reiflichste Erwägung.

Da derjenige, welcher unterrichtet wird, etwas noch nicht hat, was ihm der Andre mittheilt, der es hat, so steht insoferne jener tiefer, und dieser höher; und dieses ist ja überhaupt das Verhältniß in der Erziehung. Der Vater denkt vorher, was aus dem Kinde werden soll, so denkt der Lehrer vorher, was es wissen soll, und welches der Weg ist, wie es zu diesem Wissen gelangt; er faßt das Kind bey der Hand, und führt es zu sich herauf. Ganz

anders ist dieses Verhältniß, wie z. B. das der Freunde, die etwas gemeinschaftlich unternehmen oder besprechen; diese vereinigen ihre Kräfte, Einsichten oder Geschicklichkeiten zur freyesten Mittheilung, so daß nicht etwa einer in dem andern etwas hervorzubringen die Absicht hat, sondern daß, wenn auch gleich dabey einer von dem andern lernt, sie doch völlig gleich stehen, und in ihrer Unterhaltung wechselseitig geben und nehmen. So ist z. B. das Gespräch etwas ganz anders als die Katechisation. Der Schüler steht also insoferne unter dem Lehrer.

Auch ist es etwas ganz anders, wenn man eine Sache für sich selbst durchdenkt, durch Andre nur erregt, ohne daß diese die Absicht hatten; oder wenn man sie nach einem Muster nachmacht, oder sonst auf eine Art zur Einsicht, Geschicklichkeit u. dergl. gelangt, bloß durch eigne Absicht, ohne daß der Wille eines Andern dabey war. So lernt das Kind schon bloß durch Nachahmung laufen und reden, so lernt der Erwachsene immer von Andern und von der Natur, oder, wie man auch zu sagen pflegt, von sich selbst; so lernte ein Newton an dem herunterfallenden Apfel das Gesetz der Weltkörper. Wer dagegen eigentlich unterrichtet wird, hängt hierin von dem Willen des Andern ab, und der Wille und die Bemühung des Andern ist da, er mag lernen oder nicht.

Wer etwas für sich selbst lernt, hat hierzu eine vorzügliche Anlage, denn sein eigner Trieb führt ihn dazu, und da es einmal Naturgesetz der Menschen-

Kraft ist, daß sie durch Menschen sich entwickeln soll, so muß sie da einen außerordentlichen Grad haben, wo sie von selbst zu etwas gelangt. Das Entgegengesetzte findet sich in den Kunsttrieben der Thiere. Diese, ganz besonders die von der niedern Stufe, die Insekten, welche, ähnlich der Pflanze, ganz der Natur anheim gegeben sind, lernen gar nicht, sie können, was sie können, bloß durch die Natur, und deßhalb auch alsobald, so wie sie nur in ihrem ganzen Organismus da sind; sie haben keine Kindheit, und die Natur selbst offenbart ihre Kunst durch sie als durch des Ganzen Organe. Je mehr das Thier sich zu einer gewissen Freyheit losgerissen hat, um desto mehr nehmen auch die Kunsttriebe ab, und es fängt schon ein Lernen an. Auf dieser Stufe stehen die Vögel und Säugethiere. Dort spielt die Katze mit ihren Jungen, und macht ihnen die Bewegungen vor, womit sie die Mäuse fangen; dort schwingt sich der Adler in die Höhe, die jungen Adler regen ihre Flügel, versuchen sich, es gelingt ihnen, und sie schweben mit den Alten in immer höheren Kreisen. In allem diesem aber thut der Instinkt als blinder Trieb noch fast alles, die Willkühr giebt ihm nur einige Richtung. Das freye Geschöpf der Erde, welches sich ganz von der Natur losgerissen hat, bis auf das organische Leben, worin sie freylich unmittelbar ihre Herrschaft treibt, der Mensch hat eine Kindheit, d. h. er muß fast alles lernen, er muß grade da lernen, wo es das Geistige betrifft, und nur da in der organischen Entwickelung hat der Natur-

instinkt gleichen Antheil, wo dieser in der Gestalt des sympathischen (blinden) Nachahmungstriebes humanisirt auftritt; so in dem Laufen- und Sprechenlernen des Kindes. Was also der Mensch in seinen körperlichen Thätigkeiten lernt, darin wird er mehr oder weniger von dem Naturinstinkt geleitet. Es ist daher begreiflich, daß hier die Naturanlage bey dem einen größer, bey dem andern geringer seyn kann. Von dieser Art sind die Anlagen der körperlichen Beweglichkeit, der Fingergeschicklichkeit, der Sinnenfähigkeit, also die Talente zum Tanzen, zur Musik, zum Zeichnen, zu mechanischen Künsten. Und eben hieraus wird es uns begreiflich, warum solche Talente so frühe in der Kindheit sich äußern, denn das Instinktartige bedarf keiner langsamen Entwickelung.

Was dagegen mehr in der Vernunftkraft des Menschen liegt, das ist in demselben Grade über die Natur hinausgerückt, oder als ein Werk der höheren Natur anzusehen. Unter dieser verstehen wir nämlich das Göttliche in dem Menschen, eben das, worin er durchaus als freyes Wesen dasteht. Nun kann dieses auch in einer gewissen Vollkommenheit erscheinen, und insoferne ist es als ein höherer Instinkt anzusehen, gleichsam als eine göttliche Eingebung. Von oben herab begeistigt in seinem intellektuellen und ästhetischen Vermögen, blickt dieser Mensch tiefer als andre, und was er darstellt, steht da als göttliches Werk. Dieses ist die Genialität. Eigenthümlichkeit (Originalität) und Musterhaftigkeit sind ihre wesentlichen Charakterzüge; das erste, weil der genia-

lische Mensch das, was er weiß, oder macht, bloß durch sich selbst und aus sich selbst hat, und weil sein eigener Genius sein Lehrer ist; das andre, weil das Göttliche als das Vollendete sich darin offenbart. So wird der Dichter nicht durch Unterricht gebildet, sondern er wird geboren, so ist der hohe Sänger von Gott gelehrt (θεοδιδακτος), er ist Seher und Künstler zugleich. In Absicht des letzteren Vorzugs zeigt sich die höhere Natur zuerst in der niederen, den Organismus durchdringend und sich anbildend, also in den Talenten, und so ist es begreiflich, wie sich auch der Genius z. B. des Dichters oder des Philosophen, oder sonst des höheren Künstlers in der Kindheit zugleich mit den Talenten ankündigt. Und eben daraus ist es begreiflich, warum sein Göttliches erst späterhin, erst mit den Idealen des Jünglingsalters hervorbricht; denn da erst kommt der Mensch zu seiner Freyheit, zu sich selbst, zu seinem Genius. Lange geht der Knabe unbestimmt, oft in gereiztem Zustande, und manchmal mit wunderlichen Aeußerungen herum, so daß der regelrechte Lehrer vielleicht an ihm verzweifelt: dann aber eröffnet sich dem Jüngling, oft wie mit einem Blitzstrahle, eine neue Welt — er schaut in eine Herrlichkeit, wie in den Himmel entzückt, und es treibt in ihm durch alle Lebenspulse, daß er sich ausspreche; er will es, und kann es doch immer noch nicht, und so singt er:

„Ich zitt're nur, ich stott're nur,
Ich kann es doch nicht lassen ꝛc.“ —

bis es ihm endlich glückt, die Kunst und den Meister zu finden, wo er zur Geschicklichkeit gelangt.

Man wird in allen Sprachen, worin nur solche Menschen auftreten, genöthigt, sich die höhere Natur als ihren Lehrer zu personificiren, als ein göttliches Wesen, mit welchem sie in der Weihestunde Eins geworden sind; und das ist es, was wir den Genius nennen — nicht das französische Genie. — Insoferne nun findet der junge Mensch einen Unterricht in sich selbst als Autodidaktos.

Diese Idee nun steigere man in dem Sittlich-religiösen zur Vorstellung, wie der Mensch in der höchsten Berührung mit der Gottheit steht, so hat man das, was man sich unter Prophetie und unter dem von Gott Belehrten denkt. Dieser ist ein Seher und Sprecher in dem Verhältnisse des Menschen mit der Gottheit. Er ist über allen menschlichen Unterricht so erhaben, daß ihn dieser sogar herabziehen, und im reinen Aussprechen des Göttlichen stören würde.

Durch diese Nebenbetrachtungen haben wir das Wesen des eigentlichen Unterrichts bestimmter gefunden; dieser liegt nämlich grade in der Mitte zwischen den beiden Extremen, dem thierischen Kunsttriebe und der göttlichen Eingebung. Er wird genau nach den Gesetzen ertheilt und gefaßt, welche uns die gemeine Psychologie angiebt, und liegt also innerhalb der Gränzen des Allgemeinen in dem menschlichen Auffassungsvermögen. Der richtige Sinn, der gesunde Menschenverstand, die schlichte Urtheilskraft, die

gesunde Vernunft, und das Talent des Lehrlings — das ist es, woran sich der Lehrer wendet, und worin er bildet, gerne hoffend, daß etwa hier, da oder dort ein himmlischer Lichtfunke herausschlägt, der das Mitgetheilte zur Schöpfung einer neuen Welt belebt. So gewiß nämlich der Unterricht ein Ganzes mit der Erziehung ausmacht, so gewiß rührt er überall das Höhere an, um das Göttliche zu wecken, und hierauf geht sein Plan durchaus. Die Erscheinung des Göttlichen ist der Endzweck des Unterrichts, und so wie dieses da ist, hört er im Einzelnen und Ganzen auf, so wie er mit der Anregung des Niederen in der Menschenkraft anfängt. Der Lehrer unterrichtet nämlich so lange den Lehrling bis dieser den Punkt erreicht, wo er sich alles, was ihm jener mittheilte, angeeignet hat, und bis also das Geben und Nehmen völlig gegenseitig wird, d. h. auf den Punkt, wo der Lehrer aufhört Lehrer zu seyn, und der Lehrling mit ihm gemeinschaftlich fortlernt, — vielleicht auch bald selbst als Lehrer über ihn steigt. Diese Ansicht ist praktisch. Der Gedanke Platons, daß in dem Gespräche eine geistige Zeugung vorgehe, welche gegenseitig ist, läßt sich hier dahin anwenden, daß der Lehrer im geistigen Sinne Vater des Lehrlings wird. Denn er bewirkt in der Seele des Lehrlings etwas, das nur dadurch entsteht, und das sich hier nun von selbst fortbildet; und so wird etwas erzeugt, sey es nun ein Gedanke oder eine Geschicklichkeit, oder beides zugleich. Durch den Unterricht beginnt ein neuer Organismus in dem Geiste des Lehrlings,

indem dieser zu einer Reihe von geistigen Thätigkeiten erregt und gebildet wird; geistig sind diese auf jeden Fall, weil man selbst bey den körperlichen Uebungen, z. B. bey dem Tanzen, immer nur durch den Geist, nämlich durch Erregung einer Kenntniß und einer Willensbestimmung, seinen Zweck erreichen kann.

Die Natur will es, daß die jüngere Generation immer von der älteren gebildet werde, und folglich daß die leiblichen Erzeuger auch die geistigen seyen. Der Zustand, worin sich das Kind befindet, ist ein Bedürfniß wie der leiblichen Pflege, so der geistigen Bildung. Diese nun soll im natürlichen Verhältnisse von den Eltern ausgehen. Hierdurch wird nun schon von der Natur der Unterricht mit der Erziehung vereinigt; die Eltern ertheilen ihn, und zwar zuerst die Mutter, und dann der Vater. Die Mutter zuerst, weil das Kind in seinem frühesten Daseyn zunächst an sie angewiesen ist, und daher auch im geistigen Sinne als Säugling durch ihren Einfluß gedeihen soll: der Vater, weil er im Ganzen der Versorger, und zu der Erziehung des Kindes bestimmt ist, und weil der Mann zu dem Lehren des heranwachsenden jungen Menschen mehr Anlagen erhalten hat, als das Weib. Wie sich die beiden Eltern in den Unterricht theilen sollen, wird sich in dem Folgenden ergeben, genug die Natur hat beide durch ihr Kind hierzu vereinigt. Und da nun im Durchschnitte die Zahl der Kinder größer ist, als die der Eltern, so sehen wir auch, daß auf jede Mutter, und auf jeden Vater, folglich nach dieser Analogie auf jeden Lehrer im Gan-

zen mehrere Lehrlinge kommen. Es ist demnach Naturordnung, 1) daß der Lehrer so über dem Lehrlinge stehe, wie der Vater über dem Sohne; und 2) daß er meist mehrere Lehrlinge habe, so wie der Vater mehrere Kinder hat. Nach der Aehnlichkeit mit dem Familienverhältniß muß also das Unterrichten am besten von statten gehen.

Das Geschäft des Unterrichts ist an sich schon etwas Würdevolles. Denn es ist etwas Edles schon um die bildende Kunst, aber wer Menschen bildet, stellt unmittelbar das Göttliche auf, und so sahen wir (in dem ersten Theile), daß das Erziehungs- und Lehrgeschäft zu den Ideen der höchsten Menschenbestimmung gehört. Je mehr der Lehrer von dieser Idee begeistert ist, d. h. je göttlicher er seinen Beruf fühlt, um desto richtiger wird er auch darin jenes Verhältniß, wie des Vaters zum Sohne, im Geistigen aufstellen. Aber er hat auch unmittelbaren Lohn. Denn im Lehren lernen wir; die Wahrheit, die wir entwickeln, legt sich uns klärer vor, und wir sind genöthigt, auch das festzuhalten, was wir sonst übersahen. Ferner beobachten wir da das Wissen und die Geschicklichkeit in ihrem Entstehen, wir sehen es in dem Lehrlinge lebendig werden, wir sehen was da wird, und wie es wird: dadurch aber gewinnen wir, uns losreißend von eigner Manier und von Vorurtheil, freyere und richtigere Einsicht, und zwar nicht nur in die Sache, sondern auch in den Menschen und in dessen Verhältniß zur Sache. Endlich giebt ja

auch der Lehrling immer etwas dem Lehrer; jeder Handgriff und jedes Wort des Schülers erregt die gespannte Aufmerksamkeit des Lehrers zu weiterem Nachdenken, und erzeugt in ihm neue Ansichten: der Meister lernt also mit seinem Schüler, und das um so mehr, je mehr er Meister ist. So gewinnt er geistig wohl noch mehr als er giebt, und so ist das Lehrgeschäfte sein unmittelbarer Lohn. Eine freundliche Gemeinschaft waltet so zwischen Lehrer und Schüler, grade wie zwischen Eltern und Kindern, und wie überhaupt zwischen dem Alter und der Jugend, wodurch die Humanität in jedem gewinnt. Denn auch das Daseyn schuldloser Jugend wirkt auf das in dem Kulturverderben alternde Geschlecht glücklich zurück, und zieht es immer wieder zum erquickenden Anblicke der Unschuldswelt, auch ruft die Jugend mit unwiderstehlicher Stimme das Alter zur frohen Theilnahme; und so wie seine Reife der Jugend dient, so verjüngt ihr Feuer die Alten, die sich dessen erfreuen. In solcher Gemeinschaft vermählt sich die Jugend mit dem Alter, und darin erwächst ihre beiderseitige Bildung. Nein, er bedarf nicht des schnöden Lohnes, der würdige Lehrer, und Ihr könnt ihn auch mit Euerm Gelde nie lohnen, denn sein Werk ist von unendlichem Werthe, weil es göttlich ist, und weil es aus seinem heiligsten Triebe hervorgeht. Wer kann das Werk eines Phidias oder Raphaels bezahlen? Aber leben müssen sie können, die göttlichen Bildner, und froh leben, damit sie ihren segnenden Geist nicht mit den niederen Sorgen des Erdenwallens

stören. Die gedrückte Lage des Künstlers und noch mehr des wahrhaft berufenen Lehrers wird immer ein Fluch für die Welt. Und der Schüler, welcher nicht dankbar ist, war nie seines Lehrers werth. Es ist etwas Menschliches, daß der Lehrer nicht die Schlechtigkeit desselben frühe genug erkannte, und ihn wegwies, ehe er die Perle wegwarf. Jener Lehrling in der gerichtlichen Redekunst, von dem Cicero sagt, der seinen ersten Prozeß gegen seinen Lehrer gewann, hatte freylich gelernt — Prozesse gewinnen, und weiter nichts, und somit ging die Menschheit leer aus. Dagegen waren das goldene Kästchen, worein Alexander seinen Homeros verwahrte, und die Summen, womit Aristoteles seinen Forschungen lebte, eben so gut Beweise seiner großen Seele, jener Lehrer würdig, als seine Schlacht am Granikus, und seine Eroberung von Babylon. Undank zeugt überhaupt von einer niederen Seele, aber Undank gegen den Lehrer von der verworfensten Schlechtigkeit, weil in solchem Gemüthe durchaus kein Sinn ist für das Edle, weder der Wissenschaft und Kunst, noch der Humanität selbst. Die Strafe solcher Schüler ist ihre Niedrigkeit, und ihr Lehrer hat sie vergessen.

Der würdige Lehrer ist aber nicht grade der, welcher die Sache, worin er unterrichtet, von Grund aus versteht; denn dabey ist er vielleicht Pedant, oder gar Egoist, und talentlos. Würdig ist er dann, wenn er den höheren Beruf zu seinem Geschäfte in sich trägt, und wenn dieser ihn treibt, wie den Sänger die Muse. Mag ihm auch ganz die Kennt-

niß des Gegenstandes jetzt noch abgehen, so bald er nur lehrend sich daran begiebt, so lehrt er dennoch besser wie jener, obschon nicht in dem Worte, doch in der Wirkung. Aber er wird darum nicht gewissenlos, d. h. nicht unvorbereitet zum Lehrer sich aufwerfen. Seine Kraft besteht im inneren Triebe und in der fortstrebenden Uebung.

Wir können uns hiernach das Geschäft des Unterrichts in seinem Wesen deutlich vorlegen. Es ist nichts Mechanisches, wie schon daraus folgt, daß es die Bildung einer lebendigen Kraft betrifft, und nun vollends der Menschenkraft. Hier wird also eigentlich nichts gemacht, wie der Meisel des Bildhauers etwas macht, es sey denn, daß man das Zurechtführen der Hand oder des Fingers, oder die Berührung des Sinnes ein mechanisches Einwirken nennen wollte; vielmehr ist es ein Erregen, wodurch nun die Kraft in eine gewisse Thätigkeit gesetzt wird, so daß sie theils auf sich selbst, theils außer sich wirkt, und zwar durch Selbstbestimmung. Das Lehrgeschäft wirkt also geistig-organisch. Der Lernende verhält sich dabey keineswegs passiv, sondern hat im höchsten Grade Selbstthätigkeit. Mit andern Worten: sein Inneres wird durch das Aeußere zur Wirksamkeit aufgeregt. Wir können nur durch die äußere Verbindung auf einander wirken, und nicht unmittelbar Geist in Geist einfließen lassen: der Unterricht fängt daher an mit der Berührung dieses

Aeußerlichen, d. i. des weltlichen Vermögens in dem Zöglinge, und überläßt nun das Weitere der Freyheit, oder bestimmter, dem durch das Aeußere angeregten Guten im Innersten der Kraft. So z. B. giebt man dem Knaben eine Erzählung und regt dadurch sein sittliches Gefühl an; läßt sich dieses nun wirklich ansprechen, so faßt er es mit Liebe auf, und in dem Grade, als er im Innersten Tugend hat, wird sich diese hierdurch bilden. Oder man läßt ihn Grammatik lernen; man hält dabey seinem Gedächtnisse und seiner Urtheilskraft etwas vor; in dem Grade, als er dieses sein intellektuelles Vermögen anstrengt, wird er die Sache fassen.

Hieraus nun ergeben sich folgende Regeln:

Erste Regel. Der Unterricht sey durchaus nicht mechanisch — er sey nicht zu niedrig. Je mehr er dieses ist, um desto schlechter. Es wird dann nur etwas im Aeußeren des Lehrlings gemacht, gebildet wird dieser nicht.

Zweyte Regel. Der Unterricht wende sich an das gemeine Auffassungsvermögen — er sey nicht zu hoch. Je mehr er sich unmittelbar an den Geist des Lehrlings wenden will, um desto ungeschickter und zweckloser. Denn der Geist kann doch einmal nicht unmittelbar berührt werden, was also dieser Unterricht leistet, ist nur scheinbar, indem grade das Bezweckte nicht hervorgebracht wird, sondern etwas anders, womit man sich täuscht. Von der Art ist gewöhnlich der Unterricht in der Philosophie auf Universitäten, oder gar auf Schulen.

Das System selbst ist kein Unterricht, es steht nur da für den Unterrichteten zur freyen Selbstbildung. Der systematische Vortrag, oder das Buch, macht daher den Uebergang zum Selbstunterrichte.

Dritte Regel. Er bleibe nicht bey dem Niederen stehen, sondern errege stufenweise das Höhere der Kraft. Denn er ist vollendet mit der Bildung des jungen Menschen. Da nun diese in der freyesten Selbstthätigkeit bey der vollendeten Einsicht oder Darstellung besteht, und da sich die Jugend nur allmählich hierzu entwickelt, so begleitet der Unterricht die durch ihn erregte und gebildete Kraft, sie immer weiter erregend und bildend, bis sie zu ihrem Ziele gelangt. Dieses Ziel ist nun alsdann erschienen, wenn der Lehrling die Idee erfaßt hat, und diese sich in seiner Freyheit lebendig, d. h. sich selbst erregend, ausbildet. Der gute Unterricht endigt also mit der Begeisterung des Schülers; so im Einzelnen und Ganzen.

In der Anwendung dieser Regeln zeigen sich leicht die specielleren, z. B. der Lehrer soll nicht grade auf die Schüler von besseren Anlagen rechnen, sondern alles so einrichten, daß ihn die mittelmäßigen Köpfe verstehen, jedoch aber zugleich so, daß auch jene Nahrung erhalten, und kräftig zur Selbstbildung aufgefordert werden. Dieses läßt sich allerdings vereinigen; wie es geschieht, zeigt die Ausführung der Unterrichtslehre.

Ein Beyspiel. Karl soll die Naturkunde lernen. Sein Lehrer läßt ihn also zuerst mit den Sinnen

dieses und jenes Naturprodukt auffassen, bemerken und beschreiben. Dabey übt er ihn die Merkmale zu abstrahiren, und hiernach die Gegenstände zu ordnen. Allmählich wird er auch mehr aufgefordert, seine eignen Bemerkungen zu machen, selbst zu urtheilen, zu vergleichen, zu trennen, zu verbinden, zu systematisiren. Weiterhin treten andre Kenntnisse hinzu, die Zahl der bekannten Objekte und ihrer Eigenschaften und Kräfte vermehrt sich in dem Wissen des Lehrlings, auch wird seine Urtheilskraft geübter, und er gewinnt mehr Interesse an der Sache. Nun thut und denkt er schon vieles selbst darin, so daß ihm sein Lehrer nur Gelegenheit zu verschaffen braucht. Endlich hat Karl eine Einsicht in die Natur erhalten, die vielleicht tiefer und vollständiger ist, als die seines Lehrers, und nun bildet er sie von selbst mit seinem Jugendfeuer weiter aus, denn er fühlt freudig, daß er darin etwas leisten kann. Wenn nun in allen andern Lehrgegenständen eben so verfahren worden, so ist auch dieses alles immer in einander eingegangen, und das Eine, was daraus geworden, ist ein begeistertes Streben des Jünglings zur vollendeten Ausbildung. — Wir sehen freylich, daß bey dem besten Unterrichte dieses doch nur da erfolgt, wo ein edles Streben von Anfang hervordringt; nur in dem Grade als dieses, also äußerer und innerer Fleiß, von dem Schüler mitgebracht wird, bringt er erworbene Schätze aus der Schule zurück.

In dem Lernen vereinigt sich also die Kraft des Lehrers mit der des Schülers in einem gewissen

Punkte, und vereint bildet sie sich, so daß das, was gelernt wird, eben so gut Produkt des Schülers ist, als des Lehrers. Wir sehen dieses in jenem Beyspiele. Karl sieht die Pflanze grade wie sie der Lehrer sieht (was dieser mehr daran sieht und dabey denkt, gehört wenigstens nicht zum Unterricht), und nur dann erst, wenn sie beide darin ganz Eins sind, fängt Karls Lernen hierin an. Nun bestimmt ihn der Lehrer weiter das daran zu bemerken, war er zwar schon weiß, aber in dem Augenblicke sich so vorstellt, wie er will, daß es sich sein Lehrling vorstellen soll. So faßt dieser weiter die Begriffe des Lehrers, findet auch mitunter etwas, und theilt es mit, das der Lehrer noch nicht hatte, und so ist ihr Wissen vorjetzt immer ein gemeinschaftliches. Es ist gemeinschaftlich nicht nur in Absicht des Stoffes, sondern auch der Form, da beide mit einander gleichen Schrittes in dem Auffassen und Denken fortgehen. Insoferne sind sie also beide als eine vereinigte Kraft anzusehen, und je mehr sie dieses sind, um desto organischer ist das Geschäft. Der Lehrer vergißt alles andre für den Augenblick, um nur mit dem Schüler zu wissen, und dieser erfaßt jetzt dasselbe, was jener hat. Nur ist ihre Beziehung auf einander verschieden; der Lehrer erregt, und der Schüler empfängt, was nun in der Seele des letzteren sich ausbildet, ist ein gemeinschaftliches Produkt, von einem, wie von dem andern frey hervorgebracht, und doch eines jeden eigenes Werk. Daß dieses überall, auch bey dem Erlernen körperlicher Geschicklichkeiten der Fall sey,

wenn anders der Unterricht den Namen verdienen soll, wird sich in der Folge zeigen. Was nun der Lehrende oder Lernende weiter für sich aus dem Erlernten bildet, ist Folge des Unterrichts, aber dieser nicht mehr selbst. Genug, dieser ist nur dann, was er seyn soll, wenn sich so ganz die beiden Kräfte geistig vereinen. Alles nun, wodurch diese Einung bewirkt wird, muß bey dem wahren Unterrichte Statt finden. Wir suchen dieses weiter auf.

Der Lehrer erregt absichtlich den Lehrling. In seiner Seele liegt also zuerst die Idee von dem, was in der Seele von diesem entstehen soll; er sieht das schon zum voraus in diesem, und bemerkt sich die Art, wie es entstehen wird. Nun treibt ihn aber zugleich ein Verlangen hiernach, und hierzu will er selbst Hand anlegen, indem er sich auf irgend eine Art dazu berufen fühlt. Sokrates sah den jungen Platon kaum hereintreten, als er ausrief: das ist er! — nämlich welcher ihm unter dem Bilde des Schwanes im Traume die Nacht vorher vorgekommen war, und dessen Ausbildung er unternehmen sollte. Er setzt sich also mit dem Zögling hierzu in Verbindung. Da muß er nun vorjetzt auf alles verzichten, was er sonst weiß, weil er mit jenem anfangen und fortgehen will, er muß gleichsam alles, was er vor jenem voraus hat, ablegen, und nur so viel behalten, als zur fortgehenden Erregung dient, oder wie es heißt: der Lehrer muß sich zu dem Schüler herablassen. Immer ist dieses eine Entäußerung, welche Mühe macht, eine Selbstverläugnung,

worin aller Egoismus verschwindet, eine freye Vereinigung mit dem Andern um dieses Andern willen, mit einem Worte, es ist Liebe, im reinesten und vollesten Sinne des Wortes Liebe. Wie könnte es auch anders seyn, da den Lehrer innerer Beruf treibt, eine heilige Begeisterung, wie den Poeten die Muse? Und was den Lehrer begeistert, ist nichts anders, als der Gedanke, das höhere Leben in Andern zu erwecken; es ist die Liebe selbst. Zuerst treibt sie dazu hin, daß der Lehrer den Schüler sucht; oder eigentlich ganz naturgemäß: der Vater hat kaum das Kind auf seine Arme genommen, so wünscht er es auch an seiner Hand zu führen, und er freut sich darauf, allmählich seinen Geist zu entwickeln. Wenn das künstliche Verhältniß sich diesem natürlichen annähert, so wird der Lehrer sagen können: Ihr habt nicht mich, sondern ich habe euch erwählt. Dann flößt ihm auch diese Liebe immer den rechten Ernst und die rechte Gefälligkeit ein, womit er sein Geschäft fortsetzt, und läßt ihn eher nicht ruhen, als bis seine Geschicklichkeit auch die seines Lehrlings geworden.

Der Lehrling wird in seinem Bildungstriebe von dem Lehrer erregt, das will er auch gerne seyn, so gewiß als ein edler Trieb in ihm ist, d. i. in dem Grade, als er seine eigne Vollkommenheit liebt. Allein die Kraft will auch frey hervortreiben, und ist mehr oder weniger träge. Daher ist dem Lehrling die Anstrengung immer einigermaßen zuwider, und was der Lehrer an ihm thut, empfindet er doch in einigem Grade als Zwang. Er muß also seine Träg-

heit überwinden und von reiner Wißbegierde durchdrungen seyn, wenn er gut lernen soll. Da nun dieses bloß das Werk des Strebens zur Vollkommenheit ist, und da er diese in dem Lehrer immer mehr schauen, und dessen Vollkommenheit als seine eigne ansehen lernt, indem sie wirklich auch die seinige wird: so wird seine Lust und Liebe zur Sache auch allmählich Liebe zur Person des Lehrers selbst, und je mehr sie dieses wird, um desto besser gedeiht seine Bildung. Nirgends kann daher diese besser erfolgen, als wenn schon kindliche Liebe ihn bereitwillig auf seinen natürlichen Führer achten ließ. Und nur durch das Vertrauen auf diesen, wird er dem andern Führer, welchem ihn sein Vater übergiebt, kindlich vertrauen. Bey seiner weiteren Entwicklung wird er, wenn er von der Idee seines Berufes ergriffen ist, den Mann, der ihn darin unterrichten kann, schon zum voraus verehren, weil er grade in dem Manne von solchem Berufe auch sein Ideal erblickt. Auf solche Weise giebt es auch eine Liebe, welche den Lehrling vorher mit dem Lehrer verbindet, und welche alsdann desto mehr während dem Unterricht wächst. Anfangs ist die Folgsamkeit mehr kindlich, sie bleibt immer fromme Verehrung, und wenn auch der Jünger geworden ist, wie sein Meister, so äußert sich seine Liebe gegen ihn als Bescheidenheit und Dankbarkeit.

Dieses ist das wahre Verhältniß, unter welchem nur allein wahrhaft gelernt wird. Die Probe des ächten Unterrichts ist also nicht etwa das, daß der Lehrling in dem Examen gut besteht; denn das kann,

wo nicht etwa Gedächtnißwerk, doch Nachsprecherey und Wortwerk seyn. Was ist es denn auch in tausend Beyspielen anders, als nichtiger Schein? Oder wer will es im Ernste behaupten, daß unser Gelehrtenstand, wo doch noch am ersten die Rede von Bildung seyn kann, auch wirklich gebildet wäre? Nein, die ächteste Probe ist, daß Lehrer und Schüler Eines im Geiste geworden sind, und daß sie nun ein Zug der höheren Welt auf ewig verbunden. In den Sohn ist der Geist des Vaters übergegangen, und darin hat sich nun auch seine Originalität frey entwickelt, weßhalb der Vater sich wie ein Schöpfer seiner neuen Welt, worin er ein andres und besseres Selbst erblickt, innigst erfreut. So erquickte sich der alte verfolgte Galiläi an seinem Viviani, und so zeigt dort dem Künstler seine Muse den Jüngling, welcher auf sein Gemählde schaut, und welcher jetzt glüht den Einfluß seines Geistes zu empfangen; sie zeigt ihm in diesem, wie er selbst Jahrhunderte auf seines Gleichen zur Verherrlichung der Kunst fortwirkt, wie die gute That, das schöne Wort unsterblich fortstrebt, und verkündigt ihm so tröstend seine Apotheose.

Die Wirklichkeit zeigt freylich nicht leicht ein solches Beyspiel auf, denn überall ist dieses selige Verhältniß durch den Weltgeist gestört. Der Egoismus macht, daß der Mann lehrt, um etwas zu gelten, um recht zu haben, und höchstens um durch die Wahrheit selbst zu herrschen; er hindert ihn, genugsam zu dem Schüler sich herabzulassen, und dessen freyes

Streben praktisch und bildend genug anzuerkennen; er flößt ihm den Wahn ein, daß er damit alles geleistet habe, wenn er Lehrsätze dahin giebt oder sonst Aeußerliches in dem Andern aufstellt. Da ist an keine väterliche Zuneigung, an kein geistiges Erwerben des Lehrjüngers zu denken, und wenn sich auch etwa das äußert, daß der Schöpfer sein Geschöpf liebt, so wird doch diese Freude immer wieder verdorben, und er will das, was das Herz nicht bewirkt, durch Verweise oder Schmeicheleyen erzwingen. Darum ist die wahre Liberalität des Lehrers eine so seltene Tugend, und darum überläßt der eine Lehrer zu viel der spielenden Freyheit, der andre ist ein Pedant. Der gute Lehrer ist eine Seltenheit, und fast nirgends wird recht gelernt.

Auf der andern Seite erwächst auch in dem Kinde der Egoismus. Es wird träge, es wird faul, es mag die dargebotene Hand nicht gebrauchen, es mag nicht hinaufschauen, und nun wird es dazu gezwungen. Da giebt es entweder Schläge oder Zuckerbrod. Aber der Zwang bewirkt Widersetzlichkeit, und die guten Worte zernichten endlich auch den Gehorsam. Das Lernen wird indessen immer mehr als Nothsache gefühlt und getrieben. Der Lehrer ist ein Uebel, wie dem schlechten Soldaten der Korporalstock; der Knabe sehnt sich nach den Zeiten, wo er ihn los werden wird, wenn er ihn auch nicht grade haßt, oder er fängt an ihn zu verachten; der Jüngling führt dieses fort, und je unbescheidner er seinen Lehrer behandelt, um desto höher glaubt er

sich erhaben. Gemeiniglich haben es auch beide mit einander verdient, denn solchen Fluch bringt der Egoismus. Darum hört man fast in allen niederen und höheren Schulen von gekränkten Lehrern, und von einem unartigen Betragen der Schüler, als ob sie an jenen ihren Muth kühlen wollten; oder rühmen sie auch etwa den einen, so ist es doch oft nur, um den andern herabzusetzen, und auch dem verehrten Manne treten sie, sobald sie sich nur durch seine Lehre etwas fühlen, mit Freuden auf den Kopf. Oder beweisen etwa die Erscheinungen in der gelehrten Welt das Gegentheil? Zwar dort sagen sie: die Person ist nichts, die Wahrheit ist uns alles. Ja, sich halten sie für die Wahrheit. Wohl giebt es noch der frommen Gemüther unter der heranwachsenden Generation, aber sie sind selten. Und darum wird nach Verhältniß der vielen Lehrer so wenig gelernt. Glänzende Gelehrte und kunstfertige Männer giebt es viele, aber was sind ihrer viele als Menschen? und sie, grade sie, sollten doch die besten seyn. Was sie ihren Lehrern thun, begegnet ihnen dann auch selbst; drey Jahre glänzen sie, oder dreyßig, dann geht vorüber die Herrlichkeit der Welt, und die Namen stehen höchstens noch in den literärischen Mortalitätslisten.

Laßt uns die Trägheit des Schülers noch genauer ansehen. Sie gestaltet sich nach seinem Naturell. Ferdinand läßt es sich gefallen Stunden lang zuzuhören, er giebt auch mit unter bey leichten Katechisationen eine Antwort. Schwerer wird es ihm, etwas selbst zu machen, allein darauf dringt auch nicht sehr

sein Lehrer; dieser docirt ihm vor, läßt ihn auswendig lernen, katechisirt ihn. Und so geht es von einer Lehrstunde zur andern alltäglich fort. Auch in der Zwischenzeit sitzt Karl gerne ruhig, hat wohl ein Buch vor sich, lieset, oder ist gedankenlos, und in der Schule sagt er die aufgegebene Lektion ganz ordentlich auf, weil der Lehrer dafür sorgt, daß sie eben keine Mühe kostet. Er gilt für einen guten Schüler, aber wird er etwas lernen? Zuverlässig nicht. Sein negatives Naturell geht in Phlegma über; erhielt es eine kräftige Erweckung, so wurde er ein innerlich thätiger Mensch. Bernhard, ihm in dieser Anlage ähnlich, hat dabey einen Hang zur Gleißnerey und Tücke; er hört den Lehrer an zum Schein, und macht seine Arbeiten zum Schein, zugleich sucht er sich bey ihm auf schlaue Art geltend zu machen, ob er ihn gleich im Herzen haßt, und so lernt er eigentlich gar nichts. Fritz ist von positiver Natur, aber er mag nicht gerne viel thun. Während dem Lehren ist er zerstreut, und er faßt das Wenige kaum halb. Aber es wird ihm doch aufgegeben, erwas zu machen, er kann nicht umhin, so lange er auch die Arbeit aufzuschieben sucht, endlich muß er daran gehen, und nun liefert er ein flüchtiges Etwas. Wie kann je aus ihm ein tüchtiger Mann werden! Jakob hat einen entschiedenen Haß gegen den Lehrer, weil er gegen alle Zucht zügellos ausschlägt. Er muß sich zwar dem strengen Zwange fügen, aber wo er kann, ist er gradezu widerspenstig, er ärgert sich über die Lehre, weil sie von diesem Lehrer kommt, sein Herz

mag sie nicht, und was er davon annimmt, ist nur aus Noth. Ein Widersprecher mag wohl aus ihm werden, aber nie ein gebildeter Mann. — Auf solche Art findet man Beyspiele von mancherley Form, je nachdem die Unarten sind, die der Lehrling an sich hat. So verhält es sich schon bey gemeinen Anlagen. Bey dem talentvollen Knaben ist es noch viel schlimmer. Seine Trägheit läßt es entweder bey dem Einen, das ihm leicht wird, und etwas anders mag er nicht lernen, oder wenn er in diesem Gegenstande, wozu er Talent hat, Unterricht erhält, so verschmäht er leicht die Regeln und die regelmäßige Uebung, in dem Wahne, daß ihm alles von selbst komme. Und der genialische Jüngling ist am schwersten zu unterrichten, weil er schon als Knabe seinen eignen Weg gesucht hat, und vielleicht nicht ist verstanden worden, jetzt aber, wenn er auch verstanden würde, ist er durch den eignen Flug seiner Phantasie so verwöhnt, und findet da so vieles, daß er seine Trägheit beschönigt, alles andre verachtet, und so auch den Lehrer selbst, und daß er sich durchaus keine regelmäßige Anstrengung gefallen läßt. Denn nur die reine Liebe zu der Idee, womit ihn sein Genius begeistert, d. i. zur Vortrefflichkeit überhaupt, kann ihm den gewöhnlichen Unterricht, der ihn wenigstens aufzuhalten scheint, erträglich machen: der mindeste Egoismus aber wird den Hang zur Regellosigkeit in ihm dem Lehrer gegenüber verstärken.

Von Seiten des Schülers ist es also entweder träge Empfänglichkeit, oder träges Hervortreiben

(Spielen), was dem guten Lernen im Wege steht.

Sieht man sich in der Welt um, so findet man dieses alles bestätigt; schlechte Lehrer, schlechte Schüler genug, und wenig eigentliche Bildung. Doch aber wird dieses alles für das Rechte gehalten, man liebt also in der heiligsten Sache den Betrug, und jeder sucht die Schuld, warum der Zweck des Lehrens nicht erreicht wird, eher in allem andern, als in dem wahren Grunde. Der Lehrer klagt lieber die Unfähigkeit oder Trägheit des Schülers an, als seine eigne Ungeschicklichkeit, und der Schüler sagt lieber: der Lehrer versteht die Sache oder sich selbst nicht, als daß er seine Unachtsamkeit bekennen mag; und im Ganzen schiebt man lieber alles auf die Natur, als auf das schlechte Verfahren. Daher ist es begreiflich, warum bey den vielen Bildungsanstalten, und bey der großen Zahl von jungen Leuten, die man planmäßig bearbeitet, doch der wahrhaft gebildete Mann in jedem Stande unter die Seltenheiten gehört. Wir können doch rechnen, daß in Deutschland immer wenigstens 5000 studieren, welche also auf Schulen und Universitäten, wie man glaubt, recht gut unterrichtet werden, und wollen wir auch nur etwas mehr als die Hälfte annehmen, bey denen der Unterricht anschlägt, so müßten doch alljährlich etwa tausend junge Männer von trefflicher Bildung die Universität verlassen, welche mit Geist und Kraft in ihrem Geschäft aufträten. Also auf 10 Quadratmeilen doch Einer jährlich mehr, der als Beamter, oder Prediger, oder

Arzt sich vortrefflich zeigt. Aber ist dieses wirklich der Fall? Sind nicht die vorzüglichen Prediger und Beamten viel seltner? Und wie äußerst selten ist z. B. der gute Hauslehrer zu finden, unerachtet sich viele, wie sie sagen, auf dieses Geschäft legen! Das ist nun alles noch eine sehr billige Berechnung. Wir können auch fordern, daß unter den Studierenden sich wenigstens ein Drittheil der besseren Hälfte über das gemeine erhübe, und da diese, nach dem jetzigen Zeitgeiste sogleich literärisch auftreten, so müßte die gelehrte Welt jährlich mehr als 300 ansehnliche neue Mitbürger erhalten. Wie stimmt aber dieses mit unsrer Literatur zusammen? Zwar sind die Meßkataloge voll neuer Produkte und Schriftsteller, aber es wird Noth haben unter den 5 — 6000 Büchern, die alljährlich in Deutschland herauskommen, 100 gute, wodurch nämlich die wissenschaftliche Bildung wirklich weiter gefördert wird, und unter diesen auch nur 10 gute von angehenden Autoren herauszufinden. So zeigt ja schon die äußerliche Ansicht, daß der größte Theil unsrer Lehre verloren geht. Sieht man nun dabey in das Innere, so hat man noch mehr Ursache den so unverhältnißmäßig schlechten Fortgang unsrer geistigen Kultur zu beklagen. Denn gewinnt sie auf der einen Seite, so verliert sie immer etwas auf einer andern; immer verdammt zur Einseitigkeit wogt der Zeitgeist von einem Extreme zum andern, und sein Flug schwankt nur unter weiten Verirrungen sehr langsam aufwärts. Einige geben den Ton an, die andern sprechen nach, und wenige reine Verehrer zählt

die Wissenschaft. Die dafür gelten, leben in heimlichem und öffentlichem Kriege, und doch sollte nirgends vollkommnere Harmonie herrschen, als in dem Reiche der Wahrheit. Wo ist denn also die gepriesene Frucht unsers Lehrwesens? Sie ist nicht in den gebildeten Ständen, sie ist nicht in den ungebildeten; nirgends ist die Bildung, die da seyn sollte und könnte. Ja, sagt man, der Nutzen ist mehr negativ, er läßt sich darum nicht so durch Berechnung vor Augen legen; man würde das erst erkennen, wenn dieses Lehrwesen unterbliebe; welche Barbarey müßte entstehen! Zugegeben, aber darum trifft doch immer unser Vorwurf dieses Lehrwesen, daß es nicht leistet, was es verspricht, indem wenigstens neun Zehntheile von dem, was unterrichtet wird, verloren geht, da es doch gelernt werden soll, und in der Zahl derer, die unterrichtet werden, vielleicht 99 Hunderttheile das bey weitem nicht werden, was sie werden könnten, und was man bey ihnen bezweckt; und indem endlich die Fortschritte zum Besseren noch tief unter der Erwartung bey allen den angepriesenen Lehrverbesserungen bleiben.

Noch einen Punkt übersehe man hierbey nicht. Man hat bemerkt, daß die vorzüglichsten Männer aus dem dürftigsten Theile des Mittelstandes kommen, daß sie nämlich meist Söhne von Landpredigern, oder andrer solcher Eltern seyen, wo doch eigentlich nur wenig für die Bildung aufgewendet wird: daß dagegen die Söhne der ansehnlichsten Häuser, denen man kostspielige Lehrer verschreibt, und für die man mit

vielem Aufwand alles zu thun glaubt, d. i. also der größte Theil von denen, die methodisch gebildet werden, verweichlichen und verderben. So hilft also das Lehrwesen, wie es einmal ist, vielmehr oft zur Verschlechterung, und die Welt würde gewaltig sinken, wenn nicht die freyere Natur auf dem Lande mit kräftigeren Männern sie immer wieder versorgte.

Endlich ziehe man noch die Wirksamkeit der schönen Kunst, besonders der Dichter, von dem ab, was sich der absichtliche Unterricht zuschreiben möchte. Denn wie viele unsrer vorzüglichen Männer und Frauen haben sich meist dadurch gebildet.

Also steht es aus Gründen der Erfahrung fest, daß das Lehrwesen noch lange nicht das ist, was es seyn soll, und was es doch zu seyn vorgiebt. Lehrunfug ist es größtentheils und also Betrug.

Und da die innere Ursache dieser Schlechtigkeit, der Egoismus, im Zunehmen begriffen zu seyn scheint; denn seit einigen Jahrzehenden ist redlich daran gearbeitet worden, das fromme Familiengefühl aufzulösen; auch hat die aufgeklärte Welt die hohe Stufe erstiegen, wo sie auf die Religion herabschaut, oder sie als Kunstwerk außer sich hinstellt, was bleibt also jedem übrig, als sein — Ich? So herrlich da auch das Wort Idee, welcher er sich weihet, klingen mag, so ist der Inhalt der Idee doch nur sein liebes Selbst. Der Anschein ist also nicht für sonderlich bessere Zeiten der Bildung, und die Vortheile, welche wir durch die verbesserte Methode im Einzelnen und Ganzen

gewinnen, sind vielleicht nur dazu gut, um uns gegen tieferen Verfall zu schützen. Doch wollen wir die Hoffnung nicht aufgeben, denn das Göttliche hat unberechnete Gewalt, und daß dieses hervorbreche, wird die Sache des wahren Unterrichts seyn.

Denn gelingt es nur zu der besseren Einsicht in das wahre Unterrichtsgeschäft zu gelangen, so ist auch die Anwendung zu hoffen, und grade damit ist unendlich viel gewonnen. Mit dem wahren Unterrichte wird aber die Erziehung erst vollständig, und es erschließen sich neue Kräfte. Wenn nämlich auch nur Ein Gegenstand recht eigentlich gelernt ist, so wirkt das schon ein Gefühl des Besseren, und eine Begeisterung, welche, wie wir oben sahen, den ganzen Charakter veredelt. Geschieht nun dieses durch mehrere Gegenstände, und geschieht es naturgemäß mit der frühesten Entwickelung, so ist der Gewinn nicht zu berechnen, wie weit dieses führt; die Kraft wird dann in ihrem Innersten ergriffen und gebildet. Es ist Kraft, die gebildet wird, sie wird also verstärkt in ihrem Streben; das Selbstgefühl wird dabey erhöht, der edle Trieb wird also immer mächtiger; dieses geschieht im Frühesten, die hindernden Unarten werden also in ihrem Keime zerstört, und rein und fröhlich wächst das Beste in dem Menschen herauf. Gewiß wird dieses die Folge seyn von dem verbesserten Unterrichte. Denn warum ist doch der größte Theil der Menschen roh, und gelangt nicht zu seinem Ziele? Warum wird doch überall über den größeren

Theil der Schüler geklagt? Warum ist die Trägheit schon in dem Kinde so übermächtig? Ihr werdet doch nicht sagen, das liege in diesen Menschen selbst? Entfernt sey solcher Adelstolz! Ihr wäret nicht besser als sie, wenn Ihr nicht glücklicher gewesen wäret: seyd Ihr wirklich besser, so macht sie glücklicher. Legt überall der Jugend alles, was sie zur wahren Bildung erregt, nur nahe genug, dann werdet Ihr erst die Wunder der Menschheit sehen. Oder bedürft Ihr noch der augenscheinlichen Beweise, so sehet nur, was Pestalozzi in einem und dem andern leistet, wie z. B. Knaben aus allen Volksklassen, auch ganz vernachlässigte, es zum Erstaunen weit in dem Kopfrechnen bringen, und das nicht etwa nur einer oder zwey, sondern alle mit unbedeutenden Ausnahmen. Läßt sich nun so Großes schon in einem Stücke für sich bewirken, so dürfen wir die kühnsten Hoffnungen nähren von dem Erfolge, wenn alles geschieht, was der Unterricht vom frühesten an thun kann. Dann dürfen wir erst eigentlich von Erziehung reden, und dann erst steht vor uns ihr göttliches Werk.

Durch den wahren Unterricht gelangt demnach der junge Mensch zu seiner Vortrefflichkeit. Ein Unterricht, welcher nicht dahin führt, verdient nicht den Namen. Sieht man nämlich dabey bloß darauf, daß der junge Mensch durch das, was er lernt, zu diesem oder jenem brauchbar werde, ohne daß man die Bildung zur Humanität bezweckt, so ist es ein Abrichten, gleich dem Abrichten des Pferdes, wie man gewöhnlich den

Soldatendienst, oder das Handwerk, oder die Handgeschicklichkeit, oder auch die Brodwissenschaft lehrt. Daß auf diese Weise etwas gelernt werde, ist nicht zu bezweifeln, aber der Mensch ist dadurch nicht viel mehr geworden, und das Erworbene ist doch kein rechtes inneres Eigenthum. Was sich noch für dieses Lernen sagen läßt, ist, daß doch gewöhnlich nicht der Betrug dabey vorkommt, als ob es eine wahre Bildung wäre, und daß der Lehrer sich nicht für viel mehr giebt, als für einen Lohndiener. Denn was sind die Sprach- Tanz- Musikmeister und dergl. gewöhnlich anders? man bezahlt ihre Billets, und so sind sie bezahlt. Sie könnten wohl was anders seyn! So wie es jetzt einmal ist, muß man zufrieden seyn, wenn die Lehrer solcher Gegenstände sich nur in den allgemeinen Bildungsplan als untergeordnete Menschen, gleichsam als Handlanger, anstellen lassen. Wenn hier alles darauf angelegt ist, daß man die Anlagen des jungen Menschen entwickelt, und er seinem Ideale entgegen geführt werde, so kann es auch nicht fehlen, daß er nicht bald in demjenigen sich auszeichne, worin er eigentlich der Welt am meisten dienen wird, und wodurch er nun zugleich sein äußeres Fortkommen findet. So bewirkt der wahre Unterricht Vortrefflichkeit und Brauchbarkeit zugleich.

Es ist wahr, in unserer Verfassung der Dinge ist einmal die rechte Art des Unterrichts nicht leicht zu finden, wir müssen uns also so gut wie möglich fügen, und dürfen bey den Lehrern unsere Forderun-

gen nicht überspannen. Immer wird von ihrer Seite nicht die Herablassung vollkommen seyn, so wie von des Schülers Seite nicht die Achtsamkeit. Auch tritt kein Lehrer ein, der den Schüler nach Wunsch vorbereitet fände, und wenn er ihn auch ganz frühe übernähme. Da ist also immer hier Zwang, dort Nachgiebigkeit nöthig. Worin aber vorher in dem Unterrichte gefehlt worden, das läßt sich meistentheils dem Lehrlinge anmerken. Hatte man ihn zu strenge behandelt, so wird er jetzt mehr oder weniger Abneigung gegen die Lehre, vielleicht auch gegen den Lehrer verrathen: scheut er dagegen die Anstrengung mit einer gewissen Freundlichkeit, und hat nicht genug Achtung vor dem Lehrer, so gab man ihm vorher zu viel nach. Auf Universitäten und Schulen läßt sich hiernach meist sehr genau das frühere Lernwesen des Jünglings beurtheilen. Ja diese Kennzeichen lassen sich auf die ganze Generation anwenden. Z. B. unsere Väter ließen in ihrem Festhalten an gründliche Kenntnisse, aber auch in ihrem finsteren Ernste, die Schulstrenge, worin sie erzogen waren, durchblicken, unsere Jünglinge aber zeichnen sich jetzt schon durch Leichtigkeit und Zwanglosigkeit aus, und die ehemals finsteren Schulstuben werden jetzt den Spielstuben der munteren Jugend so ziemlich ähnlich. Wo also jetzt ein Lehrer eintritt, da wird er hier und da ab- oder zuzuthun haben, jedoch meist mehr Ernst in sein Geschäft bringen müssen; was er nun auch in dem Tone zu verbessern habe, so thue er es allmählich.

Wie dieses am besten geschieht, wird sich in der Folge bey den einzelnen Gegenständen ergeben.

Wir theilen nun die Unterrichtslehre ab in die generelle und specielle. Der erste Theil stellt die allgemeinen Grundsätze auf, der zweyte wendet diese auf die einzelnen Lehrgegenstände an.

Erste Abtheilung.

Die generelle Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt.

Die Lehrkunst oder Methodik überhaupt.

Das Wesen oder der Geist des wahren Unterrichts fordert Plan und Regeln desselben sowohl der Materie als der Form nach. Die Lehrgegenstände müssen ausgewählt und geordnet werden, und dann muß man auch jeden gehörig behandeln. Dieses letztere, die richtige Art, das Einzelne zu lehren, heißt die Methode; die Grundsätze derselben stellt die Methodik auf, welche aber nicht von dem materiellen Theile getrennt werden kann, weil hier Stoff und Form zusammen gehören. Denn was gelehrt wird, soll dem Geiste völlig angeeignet werden, es dient sonst zu nichts, oder es wird nicht als Stoff für den Lehrling behandelt; aber eben darum muß die Form des Unterrichts hinzukommen, und den Stoff gleichsam durchdringen. Wollen wir z. B. die französische Sprache lehren, so heißt das nichts anders, als wir wollen

bewirken, daß der Lehrling alles das weiß, was zum Verstehen, Sprechen und Schreiben dieser Sprache gehört, und daß er darin Uebung erhält; folglich müssen wir die Art, wie dieses bewirkt wird, befolgen, d. h. wir müssen methodisch zu Werke gehen; im entgegengesetzten Fall wäre da kein Lehren und kein Lernen, es wäre nur Betrug, und die französische Sprache stünde in diesem Falle etwa nur auf dem Lektionsverzeichniß, aber als Stoff des Unterrichts wäre sie nicht da. Betrachten wir es also genauer, so ist eigentlich die Kraft des Lehrlings der Gegenstand des Unterrichts, indem diese durch den Stoff gebildet werden soll; sie soll nämlich dazu erregt werden, daß sie diesen recht auffasse, und dadurch in sich selbst an Vollkommenheit gewinne. Beides soll zwar vereinigt seyn, aber es läßt sich bald mehr an das Auffassen des Stoffes um dieses Stoffes willen denken, bald mehr an die Uebung und Stärkung der Kraft an sich, abgesehen von dem Stoffe: in jenem Falle ist der Unterricht mehr material, in diesem mehr formal. So werden die alten Sprachen schon in dieser letzteren Hinsicht gelernt, wenn auch der Schüler z. B. das Griechische nie braucht: er hat durch diese Uebung an sich schon mehr Uebung im Nachdenken und mehr Begriffe erhalten. Am meisten zeigt es sich was formaler Unterricht ist, in der Pestalozzischen sogenannten Anschauungskunst. Hier werden Verhältnisse der graden Linien und Vierecke aufgefaßt, damit in der Seele die Fertigkeit entstehe, alle Formen rein auf-

zufassen, und zugleich überall richtig zu urtheilen, und daß hierdurch die Denkkraft in ihrer reinsten Thätigkeit geübt und erhöht werde. Wenn nun diese Fertigkeit da ist, so mag man jene Linien ꝛc. vergessen, wie der Leseschüler sein ABCbuch wegwirft. Derjenige dagegen, welcher nach alter Weise die Rechnungs- und Feldmessungskunst nach Regeln lernt, verschafft sich bloß diese Geschicklichkeit, weil er diese grade braucht, wobey er vielleicht auf der andern Seite verliert, z. B. an Freyheit der Urtheilskraft.

Die Lehrkunst muß sich also auf eine umsichtige Vergleichung des Materialen und Formalen gründen, damit kein Stoff vorkomme, welcher der Bildung im Ganzen schade, aber auch keiner übersehen werde, dessen sie bedarf, und damit der junge Mensch in der Entwicklung und Veredlung seiner Kraft zugleich alle diejenigen Kenntnisse gewinne, die ihm auf irgend eine Art Noth thun. In dem jetzigen Zeitalter, wo man so viel fordert und unter der Last der Materialien beynahe erliegt, ist diese Ueberlegung schon in dieser Rücksicht nöthig. Wir stellen sie von einer doppelten Seite an: erstlich betrachten wir die Kraft des Menschen an sich, in ihren verschiedenen Hauptrichtungen, und sehen wie sie in jeder gebildet wird, und zwar so, daß sie im Ganzen dadurch gewinnt, also bloß von der formalen Seite; alsdann mustern wir die vorkommenden Unterrichtsgegenstände, und sehen, wie sie zum Zwecke solcher Bildung zu behandeln sind.

Demnach giebt es 1) eine formale Bildung der Leibeskraft, die Gymnastik mit ihren Zweigen, welche aber im Dienste der Geistesbildung stehen muß, weil alles zur Entwickelung des Höheren geschehen soll; 2) eine formale Behandlung der Geisteskraft zur Aufstellung ihres Höchsten, der vollendeten Humanität, welches man mit Recht für das ansieht, was man vorzugsweise Bildung nennt, aber mit Unrecht so, daß man jene verachtet. Da die geistige Kraft sowohl auffassend als ausübend wirkt, so ist sie in beidem harmonisch zu üben, und was das Erstere betrifft, so ist das Auffassen oder die Aufmerksamkeit in der Sinnenthätigkeit, das Denken, das Behalten und das Schaffen der Ideen, und alles dieses zusammengreifend zum möglichsten Grade der Vollkommenheit zu bringen. Geschieht dieses durchaus richtig, so muß der Mensch in seinem Innersten dadurch veredelt werden, also seine Sittlichkeit und Religion darin erwachsen. Aber das ausübende oder darstellende Vermögen soll ebenfalls damit Einheit haben. Der Ausdruck in Worten und in Kunstfertigkeiten muß demnach immer mit jenem übereinstimmend geübt werden, so daß z. B. der Knabe auch beschreiben kann, was er gesehen hat, oder etwa seine mathematische Figur zeichnen kann. Lernt er also z. B. Rechnen, so muß er die Einheiten in ihren Zahlenverbindungen scharf sehen, und durch die Einbildungskraft anschauen; er muß ferner diese Verhältnisse denken, verstehen, begreifen; aber es würde ihm nichts helfen, wenn er das, was er gestern begriffen hat,

heute wieder vergäße; er muß aber auch durch das Erworbene weiter schreiten, und Neues ausdenken. Das erste ist ein Geschäft der Sinnlichkeit, d. h. ästhetische Uebung, das zweyte der Denkkraft, d. h. logische, das dritte des Gedächtnisses, d. h. mnemonische, das vierte der schaffenden Geisteskraft, d. i. der Phantasie. Dieses alles wird nun theils durch Aussprechen dieser Verhältnisse eingeübt, theils durch schriftliches Rechnen, und vollkommen wird der Unterricht erst dadurch, daß der Schüler sein Rechnen auf alle diejenigen Fälle, welche in der Praxis vorkommen, geschickt anzuwenden weiß.

In der Jugendbildung fällt der Unterricht in dem Auffassen und Darstellen weit mehr zusammen, als man gewöhnlich glaubt, denn der jugendliche Geist trennt noch nicht so seine Thätigkeiten, wie in dem männlichen Alter geschieht. Wenn z. B. das Kind das Wort hört, so versucht es auch schon sympathetisch dasselbe Wort nachzusprechen, und so lange es den Laut nicht ausgesprochen hat, hat es ihn auch nicht völlig in seine Seele aufgenommen. Man sage dem Knaben noch so viel Schönes von der Tugend der Gefälligkeit, oder man rede von der Pflicht mit aller Würde, er wird wenig dabey lernen, wenn er nicht durch eigenes lebendiggewordenes Gefühl dabey eine solche Handlung in seiner Einbildungskraft ausübt oder wenigstens beschreibt. An dem Erlernen der Mathematik fällt dieses am meisten in die Augen, wo nicht einmal das Construiren in der Einbildungskraft genug ist, sondern der Schüler

selbst an die Tafel treten muß. Noch eher frommt die praktische Uebung ohne Vordociren, weil der Knabe in diesem Falle doch in Aufmerksamkeit erhalten und zum Denken leicht erregt wird. Jede Lehrstunde sey daher eine Uebungsstunde, wo der Schüler selbst spricht, schreibt, zeichnet — ohne durch langes müßiges Anhören unterbrochen zu werden, und nur so wie er sich mehr der Reife nähert, werde er mehr an die bloße Betrachtung gewöhnt. Jede Schule ist ihrer Natur nach ein Uebungsort (Gymnasium).

Grade auf diesem Wege findet sich auch alles, was zur Geistesbildung zusammengehört, beynahe von selbst zusammen ein. Wenn der Knabe in seiner Einbildungskraft, und wo möglich auch mit seiner Hand nachbildet, was er hört, so denkt er zugleich, indem er anschaut, seine Phantasie wird aufgeregt, und er faßt die Sache richtig und bleibend in die Seele; sein Lernen wird so am ersten gemüthlich.

Auch läßt sich so der ganze Gang des Unterrichts von der Kindheit an der Entwickelung der Natur gemäß auffinden, und Schritt vor Schritt hiernach angeben. Zuerst ist das Lernen des Kindes ein Nachmachen der äußerlichen Thätigkeit, alsdann ein äußerliches Thun mit Nachdenken, hierauf ein Denken mit Darstellung verbunden, endlich eine bloß innere Thätigkeit, jedoch in Beziehung auf die äußerliche, und weil doch immer Uebung damit zu verbinden ist, so wird, wenn alles recht gut geht, der

Jüngling in dem, was er gelernt hat, sogleich wieder selbst unterrichten.

Das Zusammentreffen der allgemeinen Bildung mit der besonderen bleibt immer die wichtigste und schwerste Aufgabe. Dagegen ist in unsern Zeiten nichts leichter, als Einzelnes durch den Unterricht zu bewirken. Wir wollen dieses im Beyspiele sehen. Es sey die Aufgabe, in dem Kinde einen sehr verständigen und kenntnißreichen Menschen erwachsen zu lassen; die gehörige Anlage wird vorausgesetzt. Wir haben nun also einmal fest diesen Zweck vor Augen, und diesem opfern wir alles auf. Unser Verfahren wird demnach folgendes seyn. Vorerst üben wir die Aufmerksamkeit des Kindes in dem Gesichts- und Gehörsinne, und mit der Entwickelung der Sprache sprechen wir ihm Worte vor, und regen seinen Nachahmungstrieb so viel als möglich auf. Nun kommt die Zeit der Sinnenübungen; wir lehren den Knaben beobachten, lassen uns von ihm fragen, fragen ihn wieder, und gewöhnen ihn bey allen Sinneneindrücken zu reflektiren, um mit den Verstandesbegriffen so recht in's Reine zu kommen. Auf gleiche Art halten wir es mit seinen Gefühlen; liebt er etwas, haßt er etwas, er muß darüber nachdenken und Rechenschaft geben; kurz er soll alles begreifen wollen. Nun wird sich freylich die Trägheit einfinden, aber es giebt ja Mittel ihn zum Denken und Lernen anzuspornen. Jetzt wird ihn z. B. der Pestalozzische

Elementarunterricht viele Stunden des Tages in Thätigkeit erhalten, in den andern werden wir ihn sorgfältig vor allen Zerstreuungen sichern, dann werden wir ihn mit kleinen Geschenken oder mit Lob aufmuntern, der Ehrgeiz wird bald als Hauptmaschinerie ins Spiel gesetzt, und nun, wenn dieser recht spielt, kommt unser Knabe auf eine öffentliche Schule, wobey wir auf allen Seiten noch über seinen Fleiß wachen. Wir haben ihn von frühem an nichts lernen lassen, was er nicht begreift, wir haben ihm sorgfältig alle Mährchen, Fabeln und jede andre Poesie vorenthalten, und mußte er allenfalls ein Lied lernen, so wurde dieses vorher durchkatechisirt. Da ist denn nun, indem er damit Lob und andre Befriedigungen seiner Lieblingsneigungen fand, die Gewohnheit den Verstand zu gebrauchen gleichsam zu einer Sucht geworden, alles begreifen zu wollen. Er hat dabey viel gelernt, er hat sich damit Ansehen und Selbstgefühl erworben, er weiß, daß er etwas weiß, er will gerne mehr wissen, und wo es in einer Sache kein klares Wissen giebt, da ist sie ihm nicht recht. Wird nun in dieser Behandlung in den einzelnen Lehrgegenständen alles recht methodisch durchgeführt, so steht am Ende der kenntnißreiche Verstandesmensch da. Dieses läßt sich so sicher berechnen, daß sein Lehrer, sofern er nur Geld und andre äußere Mittel ganz zu seiner Disposition hat, zu dem Erfolge sich kühnlich kann verbindlich machen. — Ganz auf ähnliche Art läßt sich bey gegebenen Anlagen und Mitteln ein Gefühlmensch, ein Gedächtnißmensch, und

ein Phantast bilden. Freylich wird in jedem mehr oder weniger die gute Natur dennoch bey aller Einseitigkeit hervordringen, aber sie wird durch die äußere Bildung wie an einem Orangeriebaume um und um beschnitten und in die gesuchte Form gezwängt werden.

Was ist es also, das dem Unterrichte seine Allseitigkeit, und wenn das Wort erlaubt ist, seine Geistigkeit giebt? Die gute Natur ist es, und die Freyheit ist es, worein man sie versetzt, auf daß sie in jeder ihrer Hauptrichtungen hervorwirke. Man bilde also jede derselben, so wird diese Freyheit durchaus gefördert, und das zur Vortrefflichkeit. Lernt z. B. jener Knabe auch wahrhaft empfinden, so bekommt er zugleich Gefühl; er wird alsdann liebevoller, sein Urtheil wird minder anmaßend, und er gewöhnt sich bey dem Nachdenken seinen Begriffen mehr die Anschauung zu unterlegen. So ist alsdann sein Verstand bescheidner, aber treffender, sein Erkenntniß richtiger und zugleich lebendiger geworden, und im Ganzen hat seine Humanität gewonnen. Uebt man dabey auch sein Gedächtniß, so vermehren sich mit dem Nachdenken auch seine Kenntnisse, und diese sind alle von wahrer Empfindung durchdrungen und ernähren die Denkkraft. Doch würde er hierbey noch des Wichtigsten entbehren, der wahren Selbstthätigkeit im Fortstreben zum Besseren, wenn nicht eben dieses durch die Phantasie erweckt würde. Hierdurch erhebt er sich über die Sinnenempfindung, sein Inneres schließt sich mehr zu Gefühlen auf, und durch diese werden seine Begriffe noch anschaulicher und leben-

diger, seine Kenntnisse vereinigen sich, dringen tiefer ein, bringen durch Schlüsse neue hervor, und werden durch die gewohnte Beziehung auf das Anschauliche zu Einsichten. Denn die Phantasie führt weiter, sie belebt das ganze Denk- und Gefühlvermögen zum Streben ins Unendliche, wodurch die Empfindung erst eigentlich zum Gefühle, der Begriff zum Gedanken wird, und überall freye Selbstthätigkeit herrscht. Da sich nun auf solche Weise die Ideale bilden, so wird der Knabe auf diesem Wege zur Begeisterung und zugleich zur Demuth geführt, folglich auch zum edelsten Selbstgefühle. Es treibt ihn dann in seinem Innersten immer mehr zu lernen; was er weiß läßt ihn nur noch mehr das fühlen, was er nicht weiß, bescheiden steht er vor der Natur und vor den Menschen, und mit frohem Muthe neigt er sich hin, wo etwas zu lernen ist. Seine frühesten Tugenden werden erhöht. Seine Aufmerksamkeit ist zur steten Regsamkeit des Geistes geworden, sein frommer Sinn findet überall das Höhere, sein Fleiß ist vollkommene Selbstthätigkeit, und sein froher Sinn lebt in der inneren Freyheit, womit er aus seinem geistigen Besitzthume Neues und Schöneres schafft. Auch muß er sein ganzes Daseyn froher empfinden, da sich nirgends sein Inneres zurückgedrängt, sondern auf allen Seiten angesprochen und angenehm unterhalten fühlt. In dem Wachsthume seines Geistes durch solches wahres Lernen bildet sich sein ganzes Gemüth. Die Empfindungen werden durch den Einfluß der übrigen Bildung inniger und

tiefer, zugleich aber wird der Verstand klärer und einsichtsvoller, und so giebt es seelenvollere und geistvollere Menschen, deren Gemüth, ein schöner, voller Einklang des inneren Lebens, aus sich selbst wie aus einer unerschöpflichen Tiefe immer etwas Vortreffliches zu geben hat, und immer nur das Vortreffliche empfängt. Wo man einen solchen gemüthvollen Menschen findet, da hat man das vollkommenste Gegentheil von der inneren Unwahrheit und Verbildung, und in dem Grade, als es an dieser Harmonie fehlt, war auch im Ganzen der Unterricht schlecht.

Hiernach läßt sich sogar eine rückwärts gehende Zeichenlehre aufstellen. Z. B. spricht der 14jährige Knabe schon über mancherley ab, und weiß er über vieles bey seinem Lehrer zu schwatzen, so ist sein Kopf auf Unkosten des Herzens kultivirt; ist er folgsam und zartfühlend, aber schüchtern und unwissend, so verhält es sich umgekehrt; kann er ein richtiges Urtheil fällen, versteht aber nicht viel, so ist wohl sein Verstand geübt, aber sein Gedächtniß vernachläßigt worden; bleibt er weniger Antworten auf die Fragen, welche Kenntnisse betreffen, schuldig, als daß er das, was er sagt, mit eignem Ausdenken und Urtheilen sagt, so ist er umgekehrt von Seiten des Gedächtnisses einseitig unterrichtet worden; weiß er Beyspiele anzugeben, und spricht er wahr und mit Empfindung von der Sache, so ist sein Verstand zugleich mit dem Sinn geübt, aber nur erst, wenn er dabey selbst vieles ausdenkt, und manchmal

sich sinnreich äußert, hat auch die Phantasie dabey ihre Kultur erhalten; umgekehrt wird er in Vorstellungen spielen, Widersinniges behaupten, ins Unbestimmte hin, vielleicht in Widersprüche gerathen, auch wohl mit manchem witzigen Gedanken glänzen, wenn der gehörige logische Unterricht fehlte. Dieses alles läßt sich durch eine sorgfältige Beobachtung noch in das Bestimmtere ausführen. Auch die literärischen Charaktere, welche öffentlich dastehen, zeigen noch so die Mängel ihres Jugendunterrichts auf. Was würde z. B. aus den Phantasieen eines Jakob Böhme geworden seyn, wenn sein Tiefsinn in der Jugend Sprache und logische Leitung erhalten hätte! — Dann erst wurde er ein Philosoph. Selbst ein Kant würde mit noch größerer Geistesmacht aufgetreten seyn, wenn zu seinem logischen Tief- und Scharfsinn sich mehr sein Gefühl in allen Richtungen erschlossen hätte. Und auch du, ehrwürdiger Gellert, unvergeßlicher Lehrer des Guten, würdest eines freyeren Blickes dich erfreut haben, wenn ein hellerer Strahl in die Schulstuben, wo du lerntest, eingedrungen wäre. Selbst der blitzende Verstandesmensch, Voltaire, würde vielleicht eine Tiefe des Gemüths in sich erschlossen haben, wenn ihn sein Zeitalter und seine nächsten Umgebungen, statt ihn so frühe eitel zu machen, zu frommen Gefühlen hätten kommen lassen. So ist es besonders an den Gelehrten und Dichtern nachzuweisen, was ihnen noch in ihrem Unterrichte zu wünschen gewesen wäre, und so würde eine Vergleichung dieser Geister mit dem sie bildenden

Zeitalter auf die Beantwortung der interessanten Frage führen, was sie an anderm Orte unter einem andern Zeitgeiste geworden wären, und hierdurch würden wir erst zu einer gerechten Schätzung der berühmten Geister aller Zeiten gelangen. Durch die Vereinigung des logischen und Poetischen wurde ein Platon der große Philosoph, und durch die herzvollen Blicke in die übersinnliche Welt bey dem gesunden Blicke in die wirkliche wurde Sokrates der Weise. So bildete Griechenland im Zeitalter des Perikles seine Menschen; die Zeiten des Scholasticismus in den einseitigen nordischen Naturen mußten eine ganz verschiedene Verstandeskultur hervorbringen; der morgenländische Weise schaute dagegen in mysteriösen Bildern tiefer in die Gottheit, und von den ägyptischen Priestern lernte ein Pythagoras, wie man nur zu Geweihten das Höhere aussprechen kann, wenn man verstanden seyn will.

Nun weiß unser Zeitalter grade in dem jetzigen Punkte, da einem jeden natürlicherweise sein Standort immer der erleuchteteste zu seyn dünkt, sich so zum Erstaunen viel mit seiner Bildung und mit seinem Lehrwesen. Der Dünkel könnte nun leicht bey dem Anblicke fliehen, wenn der Anblick rein und unbefangen genug wäre. Aber laut muß man rufen: Wollt ihr durch Lehren die Welt bessern, so lehret denn auch recht! Euer bisheriges Lehrwesen ist nicht das rechte, suchet das Bessere. Das Bessere wird euch durch das Studium der Kulturgeschichte gegeben, benutzt also dieses, und vereinigt das Gute, das

ihr im Norden, Westen und Osten findet, die Einseitigkeiten vermeidend, endlich einmal zur vollständigen Geistesbildung. Zwar werdet ihr diese nie, und kein Zeitalter wird sie ganz erreichen, aber nur einmal die Idee gefunden zu haben, ist die wahre Aufklärung über das Unterrichtsgeschäft.

Wir beschließen diesen Abschnitt noch mit einigen Folgerungen.

1) Viel gelernt haben ist noch lange nicht das Zeichen eines guten Unterrichts. Denn dieser muß die Kraft im Ganzen durch alle ihre einzelnen Richtungen bilden. Nun kann aber der Schüler sein Lernen einer einseitigen Gedächtniß- und etwa auch Verstandeskultur verdanken, wobey übrigens aus dem Geiste nicht geworden ist, was aus ihm werden konnte. Weit entfernt also, daß grade darum der Lehrer ein besonders Lob verdient, hat man ihm vielleicht gar ein Verderben seines Lehrlings vorzuwerfen, es sey nun daß dieser ein Pedant geworden, oder an seinem Herzen Noth gelitten. Dagegen hat nun vielleicht ein andrer Knabe des Alters weniger gelernt, aber regsamer ist sein Verstand, vernünftiger sind seine Urtheile, wärmer seine Aeußerungen; und der Lehrer von diesem verdient offenbar vor jenem den Vorzug, denn hat man ihm vielleicht gar ein Verderben seines Lehrlings vorzuwerfen, es sey nun daß dieser ein Pedant geworden, oder an seinem Herzen Noth gelitten. Dagegen hat nun vielleicht ein andrer Knabe des Alters weniger gelernt, aber regsamer ist sein Verstand, vernünftiger sind seine Urtheile, wärmer seine Aeußerungen; und der Lehrer von diesem verdient offenbar vor jenem den Vorzug, denn sein Unterricht bewirkte wahre Bildung. Hiernach stelle man also das Examen an, hiernach würdige man die Lehrer, und hiernach sey man auch in

Beurtheilung der Jugend gerecht. O wie oft giebt es hier harte Kränkungen, woran man kaum denkt!

2) Auch eine geübte Denkkraft giebt dem Unterricht noch nicht grade sein Lob. Besser wohl als ein aufgesammelter Haufe von Sätzen, die als Antworten auf Fragen passen, aber es kann doch bloß noch einseitige Verstandesbildung seyn, wobey der Lehrer wegen der Herzlosigkeit seines Schülers anzuklagen ist, und auch seine Vernunft in Fesseln schlug. Es ist sehr wohl möglich, daß ein Knabe im Pestalozzischen Kopfrechnen und in der Euklideischen Geometrie die bewundernswürdigste Gewandtheit der Denkkraft hat, und zu einem sittlichen Urtheile doch so wenig aufgelegt ist, wie ein Dummkopf, oder weder Kraft noch Muth besitzt, sich zu einem Ideale zu erheben: eben so wie der Fall nicht selten seyn mag, daß der Knabe im Denken sogar spitzfindig grübelt, aber nicht bemerkt, was um ihn herum vorgeht, und ihn zum besonnenen Handeln auffordert. Falsch ist also auch die Prüfung, die man ehedem lobte, daß man dem Knaben nur mancherley zur Beurtheilung vorlegen sollte; sie ist zwar besser als die vorhergehende, aber für sich allein führt sie doch auch sehr leicht zu einem ungerechten Urtheil.

3) Eben so wenig entscheidet der Witz, die Erfindungsgabe, oder der im Uebrigen vordringende Geist des Lehrlings für den Unterricht. Denn dieses alles kann Naturanlage seyn, und man ist noch ungewiß, ob sie durch

die Lehre genugsam gefördert oder wohl gar gehindert worden. Oder es kann an richtiger Urtheilskraft, gesunder Vernunft und guten Einsichten fehlen. Der Anschein von Genialität blendet leicht, lebhafte Phantasie wird gerne dafür genommen, und was der Lehrer dabey zu thun hat, fällt oft, weil es in dieser Hinsicht beschränkend seyn könnte, am wenigsten in die Augen. Von den besonderen Uebungen des Witzes und Scharfsinnes, oder auch des Geschmacks, kann man für sich allein nicht viel Erfolg erwarten, wenn nicht die vereinigende formale Bildung der Geisteskraft die Hauptsache ist. Nur unter dieser Bedingung wird z. B. die Auflösung oder Erfindung der Räthsel, das Ausfrage- oder Vergleichungsspiel, die Betrachtung der Kunstwerke u. dergl. den Zweck ganz erreichen. Denn diese einzelnen Vorzüge sind entweder die Blüten der allseitigen Kraft, oder sie sind zweydeutige Naturgeschenke.

4) Die Hauptprobe auf den Unterricht bleibt also immer die, daß der Schüler an Humanität gewonnen hat, wenn er nämlich im Allgemeinen ist unterrichtet worden; und in einem einzelnen Gegenstande, daß er diesen zum Vortheile seiner Humanität ganz in seinen Geist aufgenommen hat. Der gutgebildete 14jährige Knabe wird vermuthlich noch wenig wissen, aber was er weiß, wird er recht wissen, er wird sich bescheiden äußern, er wird bey allem, was in seiner Sphäre vorkommt, ein richtiges Urtheil fällen, er wird wißbegierig forschen, für sich selbst nunmehr

vieles lernen, auf neue Gedanken kommen, und einen guten Geschmack verrathen, ohne jedoch noch ein Kunsturtheil zu besitzen; seine weitergehende Bildung wird täglich mehr sein eignes Werk seyn. Der Schüler, welcher die lateinische Sprache recht gelernt hat, hat die Regeln derselben in Saft und Blut verwandelt, und zeigt dieses im Uebersetzen, Schreiben und Reden; ohne daß er dabey am Gedächtnisse, oder am Verstande, oder am Gefühle, oder an der Phantasie im mindesten gelitten, im Gegentheile muß sein Beobachtungsgeist, sein Geschmack und sein Sinn für das Gute nur dadurch gewonnen haben. Nur alsdann war der Unterricht gut, denn er half zur wahren Bildung.

Zweyter Abschnitt.

Regeln der allgemeinen Unterrichtslehre.

Das regelmäßige Verfahren bey dem Unterricht heißt Methode oder Lehrart, und die Methodik giebt die Regeln an, welche aus dem Zwecke des Unterrichtsgeschäfts hervorgehen, und auf jeden einzelnen Gegenstand anzuwenden sind. Denn soll einmal das Beste in dem Menschen durch die Bildung aufgestellt werden, so kann es doch nicht gleichgültig seyn, was der Unterricht dabey bewirkt, und soll dieses durch

Entwickelung geschehen, so ist es auch nicht gleichgültig, wie er es bewirkt. Es giebt hier nur Ein Ziel, die vollkommenste Herausbildung der Humanität, und nur Einen Weg, die naturgemäßeste Entwickelung der Kraft. So giebt es also nur Eine Methode. Und in der That ist es widersinnig von mehreren Methoden zu sprechen; dafür sollte man sagen, mehrere falsche Verfahrungsweisen, oder allenfalls mehrerley Manieren. Wenn z. B. von mehreren Methoden des Lesenlehrens — von der alten Buchstabir - und von der neuen Lautmethode ꝛc. — die Rede ist, so ist entweder eine nicht die wahre, oder sie sind beide nur verschiedne Manieren einer und derselben, und können als solche in verschiednen Umständen, unbeschadet der wahren Leselehrart Statt finden. Es ist begreiflich, daß der Lehrer seiner besonderen Weise gerne den vornehmen Namen Methode giebt, aber es ist doch nichts anders als Schulmeisterey. Denn eben darum, weil es nur eine wahre Methode giebt, so erlaubt diese bey den verschiedenen Individualitäten und andern Verhältnissen in der Anwendung Verschiedenheiten, ja sie verlangt diese sogar, weil sie das Allgemeine in einem Verfahren zur Bildung angiebt, das nur in dem Anknüpfen an das Besondere und Einzelne recht bildend seyn kann. Man hüte sich also ja vor jenem Despotismus, welcher die Freyheit des Lehrers in Fesseln legt, und jeden Schüler in die allgemeine Form zwängt. Genug, wenn die Methode der Geist in dem Ganzen ist; und deßhalb können wir auch nur die allgemeinen Regeln

aufstellen, und dabey etwa hin und wieder die möglichen Manieren bezeichnen.

Erste Hauptregel. Der Unterricht lehre so, daß das Aufgefaßte so viel möglich in dem Lehrling wieder zur Darstellung werde. Denn die Menschenkraft soll im Ganzen dadurch gebildet werden; nun ist aber ihre Thätigkeit in dem Auffassen nur das Halbe, in dem Darstellen wird sie erst etwas Ganzes, es sey nun daß dieses ein Darstellen durch das mündliche oder schriftliche Wort, oder durch eine andre äußerliche Handlung geschehe, oder in einer bloß inneren Produktion bestehe, die nur grade jetzt nicht ausgesprochen wird; also hat der Unterricht alsdann aufs vollkommenste seinen Zweck erreicht, wenn aus der Aufmerksamkeit des Lernens eine Selbstthätigkeit des Wirkens hervorgeht. Offenbar ist es auch die Absicht bey allem Lernen, daß der Mensch dadurch zu einer gewissen Wirksamkeit, wäre es auch nur die geistige der Lehrweisheit, oder der Philosophie, oder der Poesie, geschickt werde. Liegt nun das an dem Endpunkte des Lernens, so kommt es nur darauf an, wann die praktische Uebung am besten eintritt. Da sich nun aber das Ganze der Lehre in einzelne Lehrgegenstände und diese in Lehrkursus zerlegt, so würden wenigstens jedesmal bey Beendigung des einzelnen seine praktischen Uebungen eintreten, z. B. bey dem Sprachunterricht erst das Lesen, dann die Uebung der Wortformen und Regeln, dann das Interpretiren, endlich das Schreiben und Sprechen, (wenn man dieses nicht

etwa früher vornehmen will); und sieht man die Sache noch näher an, so zerlegen sich diese Kursus immer wieder in kleinere Stadien, und was aufgefaßt ist, kann alsdann sogleich schriftlich oder mündlich praktisch geübt werden. Auch liegt es in der Natur des Geistes, daß er mit gespannterer Aufmerksamkeit auf das hört, was ihn zu einem Thun bestimmen soll, und daß er dieses Thun besser einrichtet, wenn es durch seinen Verstand hindurchgeht; wird also wo möglich in jeder Lehrstunde das Auffassen mit dem Darstellen verbunden, oder vielmehr fällt beides, so wie es sich nur dazu eignet, beständig zusammen, so lernt der Schüler mit dem besten und glücklichsten Eifer. Hieraus würde z. B. folgen, daß der Schüler überall selbst reden muß, wo er nur etwas ausreden kann, und daß der Lehrer nicht eher den Docenten macht, als bis der Schüler zum Zuhörer herangereift ist, d. h. bis er bey dem Anhören des Vortrags im Inneren arbeitend die Idee mit dem Lehrer ausbildet. Im letzteren Falle ist die Darstellung eine innere, wobey sich von selbst versteht, daß sie ebenfalls zum praktischen Leben, insbesondre zur Bestimmung dieses Zuhörers abzwecken muß.

Zweyte Hauptregel. **Der Unterricht fange an dem Punkte an, von welchem aus die Kraft am meisten selbstthätig sich fortbildet.** Da es nämlich um die Bildung zur Humanität gilt, diese aber in einem Werden durch Freyheit besteht, oder in einem allseitigen Streben zur Fortbildung, so wird da am meisten gewonnen, wo der

Lehrling in seinem Innersten am kräftigsten erregt wird, so daß der Eifer von selbst weiter zu gehen von ihm erwartet werden kann. Dieses ist freylich nur auf dem Wege möglich, daß man bey dem Aeußeren und Niederen anfängt, und die Kunst besteht darin, hier grade das Rechte zu treffen, was gleichsam der Seele den Stoß zur rechten Thätigkeit giebt. So läßt man das etwa 6jährige Kind eine Pflanze genau betrachten, die Haupttheile bemerken und angeben, so daß es dieses behält, die Pflanze wieder erkennt, Lust bekommt, mehrere Pflanzen kennen zu lernen, und dabey eine Uebung gewinnt, die Merkmale aufzufinden; aber auch zugleich werde ihm dabey der Sinn für das Schöne erweckt, und auch seine Phantasie werde wo möglich angesprochen, wie z. B. durch eine Poesie, welche sich auf diese Blume bezieht. Wenn dieses recht geschieht, so werden die Kinder in die Pflanzenkunde, und durch diese in die Naturkunde überhaupt, und zugleich in die vollständige Geistesbildung recht eigentlich eingeführt. Sie arbeiten alsdann selbst weiter darin, und bedürfen gewiß nicht des ausführlichen Systems, und der Hauptgewinn ist Lust und Liebe an der sich entwickelnden Geistesthätigkeit. Auf ähnliche Art verhält es sich mit dem Unterrichte in der Mathematik. Werden hier die reinen mathematischen Formen und Größen recht angeschaut, die Grundverhältnisse durchdacht, und wird in diesem Denken der Knabe geübt, so macht er sich selbst seine Regeln, seine Aufgaben und deren Lösungen, er gewinnt so die Geschicklichkeit

sich seine ganze Mathematik selbst zu entwickeln, und durch dieselbe gewinnt er Gewandtheit und Freyheit des Geistes überhaupt. Es ist einleuchtend, daß wenn dieser Punkt in jedem Unterrichtsgegenstande glücklich gefunden wird, die Sache am besten von statten gehen muß; ja mit diesem Ersten ist das Ganze schon mehr als halb gelernt, und leicht ist alsdann die Vollendung. Und wenn nun vollends die Lehrgegenstände alle auf ein Früheres und Erstes zurückgeführt werden, wodurch die Seele zum Auffassen und Bearbeiten derselben Lust, Muth, Entschluß und Geschicklichkeit erhält, so ist noch mehr, so ist beynahe alles gewonnen, denn der Lehrling bildet sich nun bey der gegebenen Veranlassung in dem einzelnen Gegenstande gewissermaßen selbst. Ist z. B. seine Aufmerksamkeit, sein Sinn, seine Einbildungskraft und sein Verstand schon sehr geübt, so wird er auch die Pflanzenkunde, die Mathematik ꝛc. zu seiner Zeit mit dem besten Erfolge anfangen. Offenbar ist es also eine gänzliche Verkehrtheit, wenn man glaubt die Ausführung des Einzelnen bis ins Kleinliche, z. B. erst eine vollständige Nomenklatur der Pflanzentheile und dann eine vollständige Klassifikation, oder eine völlige Durcharbeitung aller Sätze eines ausführlichen geometrischen Lehrbuches, das sey das rechte Verfahren. Nichts zieht im Gegentheil mehr ab von der inneren in sich selbst fortwachsenden Bildung, als diese äußerliche sogenannte Gründlichkeit. Das Innere soll vielmehr in seiner Grundthätigkeit aufgeregt werden, und die ersten bildenden Geistes-

verrichtungen dieser sind die Elemente, nicht das ABC-lernen und Buchstabiren irgend eines Systems ist das Erste, und nicht eher wird recht gelernt, als bis der allgewöhnliche ABCdienst der Geisteserweckung Platz macht. Dieses ist die formale Bildung. Aller Unterricht fange also an jenem ersten Punkte an, von welchem der geistige Bildungstrieb ausgeht.

Hiernach erst giebt es eine wahre Prüfung der Fähigkeiten. Der Knabe nämlich, bey welchem so angefangen worden, und welcher den Gegenstand dennoch nicht lernt, ist entweder träge oder schwachsinnig; welches von beiden er aber sey, weiß man aus seinem übrigen Betragen. Nun zeigt sich aber auch der Grad und die Art seiner Geisteskraft, je nachdem er schnell oder langsam faßt, je nachdem sein Verstand dabey wenig oder viel vordringt, sein Gedächtniß viel oder wenig behält und ihm vorführt, seine Phantasie viel oder wenig daraus gestaltet, und sein Gefühl stärker oder schwächer davon angesprochen wird. Nach der gewöhnlichen Art zu unterrichten, wo man nur gewisse Materialien einem wie dem andern beybringen will, kann man durchaus kein gerechtes Urtheil fällen. Denn hier kann ein Gegenstand und die Art ihn zu lehren dem einen gemüthlich, dem andern aber ganz zuwider seyn; hier wird höchstens nur das Verhältniß der Kraft zu gewissen Lehrgegenständen geschätzt werden können, aber sie selbst erscheint keineswegs in ihrem reinen Verhältnisse zu einer andern.

Besondere Regeln.

1) Die Aufmerksamkeit werde ganz für die Sache in Anspruch genommen; denn nur in dem Grade, als der Schüler aufmerksam ist, lernt er, folglich muß alles, was ihn zerstreuet, oder mehr auf einen andern Gegenstand führt, entfernt werden. Verbannt seyen also z. B. alle Bilderfibeln; je mehr das Kind nach den Bildern sieht, desto weniger beschäftigt es sich mit den Buchstaben. Verbannt seyen auch alle Hülfsmittel, welche das Lernen angenehmer machen sollen; es sind nur Täuschungen. Wer z. B. lateinisch lernt, weil er in dem Buche angenehme Erzählungen zu lesen bekommt, lernt das Lateinische nur halb, denn seine Gedanken sind schon anderswo, sie sind nicht in der Sprache. Und man muß doch mit ganzer Seele an dem seyn, was man sich zu eigen machen will. Nun finden allerdings solche Mittel insoweit statt, als man nur erst den Schüler auf halbem Wege zu einem Entschlusse bringen möchte, z. B. um lateinisch zu lernen. Dergleichen Nothbehelfe sind nun freylich einmal unentbehrlich geworden, daher aber auch so viel falsches Lernen, und bey einem mit dem ganzen Erziehungsgeschäfte im Einverständnisse stehenden Lehrplane fallen sie von selbst weg.

Wenn der Schüler vor äußerer Zerstreuung gesichert ist, aber während dem seine Einbildungskraft mit fremdartigen Dingen unterhält, so ist er zerstreuungssüchtig, thut er aber auch das nicht, und er ist dennoch nicht aufmerksam, so ist er stumpfsinnig,

vielleicht aber noch mehr aus Trägheit oder Ungeübtheit, als aus angeborner Schwäche; und auch dieses ist leicht auszumachen.

2) Der Schüler müsse stets auf etwas bestimmtes achten, (es muß die Attention bey der Intention erhalten werden,) sonst schweift seine Einbildungskraft vom Ziele ab, und kommt auf störende Vorstellungen. Man lasse ihn keinen Augenblick, während es um das Lernen gilt, müßig. Es ist noch ein gutes Zeichen, wenn er dann irgend etwas für sich treibt. Die Unruhe der Knaben kann vortrefflich fixirt werden, wenn man ihnen nur immer Kopf- oder Handarbeit genug giebt; und eine Viertelstunde so hingebracht, ist besser, als ein ganzer Tag in der Schule, von müßiger Unruhe unterbrochen. Der Lehrer sinne also darauf, bald etwas Interessantes zu erzählen, bald etwas zu zeigen, bald etwas zum Denken, bald etwas zum Auswendiglernen aufzugeben, oder auch mit Schreiben, Zeichnen oder körperlichen Anstrengungen das Kind zu beschäftigen. Aber alles zu der Sache gehörig, die jetzt gelernt werden soll. Aus diesem Grunde läßt sich dem Lehrer keine feste ausführliche Lehrnorm vorschreiben.

Je mehr der Schüler aus sich selbst seine Achtsamkeit unterhält, um desto eifriger ist er an der Sache; ist ihm diese nun nahe genug gelegt, und er bedarf dennoch der Reitzmittel, so liebt er die Sache nicht; ist ihm das Lernen so überhaupt nahe genug gelegt, und er liebt keinen Gegenstand, so ist er entweder durchaus träge, oder ein Schwachkopf, oder beides zugleich.

3) Bey seiner Achtsamkeit werde zugleich seine Einbildungskraft beschäftigt, damit auch sein Geist wahrhaft thätig sey. Wir lassen unserm Schüler also nicht bloß die Buchstaben, oder was es sonst ist, sehen, nicht bloß die Worte hören, wir sagen ihm nicht bloß vor, und wir führen mit einem Worte keinen Mechanismus ein: sondern wir hören, was er dazu sagt, wie er uns weiter fragt, was er etwa selbst dabey thun möchte, und wir lassen ihn, was er denken kann, selbst denken, was er sagen kann, selbst sagen, was er thun kann, selbst thun; nirgends greifen wir seiner Selbstthätigkeit vor. Nur daß es zur Sache gehöre. Er sagt also z. B. seine Conjugation auf, und wo er irrt, lassen wir ihn selbst seinen Irrthum finden, so muß er weiterhin selbst seine Klassiker interpretiren ꝛc., oder er muß sagen, was er an der Pflanze sieht, er muß beschreiben, nachsinnen, entdecken ꝛc., und je mehr er dabey auf eigne Gedanken kommt, desto erfreulicher für uns. Wir haben nur alsdann seine Gedanken immer zum Ziele hin zu halten.

Wer bey allem Hinachten nicht auf eigne Gedanken kommt, leidet, wenn er anders auf solche Weise erregt wird, an absoluter Schwäche. Starr wie der Blick des gedankenlos Sehenden, ist auch das Auffassen des Dummen, seine Seele ist gleichsam nur eine von außen berührte Oberfläche, welche in der Tiefe unbewegt bleibt. Der geistvolle Schüler läßt dagegen meistens mehr aus seinem Inneren herausstrahlen, als von dem Gegenstande in ihn eingeht.

4) Der Unterricht gehe in jedem Einzelnen und im Ganzen vom Leichten zum Schwereren fort. Die Kraft ist Anfangs schwach, sie soll erst durch die Uebung stärker werden, und dieses Stärkerwerden einer freyen Kraft ist eigentlich ein Erheben über das Gewöhnliche, wozu bloß die Natur führt, es ist ein Anstrengen. Das aber, was man im gewöhnlichen Zustande bewirkt, ist leicht, und um so schwerer ist etwas, je mehr Anstrengung dazu erfordert wird. Legten wir also dem Schüler das Schwerere zuerst vor, so würden wir Anstrengung verlangen, ehe sie eingeübt ist: diese würde also nicht erfolgen, wenigstens nicht im gehörigen Grade, und es würde nicht recht gelernt werden; zugleich fände sich alsdann Verdrossenheit und Unlust ein. Dagegen geht das Leichte fröhlich von statten, macht Lust zu weiterer Thätigkeit, und übt die Kraft; und so ist das, was zuerst schwer gewesen wäre, leicht geworden, weil die Schwierigkeiten immer zuvor gelöset sind, und weil zugleich die Anstrengung durch die Uebung herbeygeführt und natürlich wird. Wenn man alsdann nicht zum Schwereren fortschritte, so muthete man sogar der Kraft weniger zu, als sie in ihrem nunmehrigen natürlichen Zustande leistet, d. h. weniger wie zuerst, man ließe sie also zurücksinken. Durch Befolgung jener Regel wird sie folglich weder erschlafft noch überspannt, sondern wahrhaft im Stärkerwerden gebildet; so wie der Arm des Knaben täglich mehr tragen lernt, wenn man ihm in den Beutel, den er Anfangs ohne Mühe halten konnte, täglich ein

Steinchen mehr wirft, oder wie Milon von Kroton, der das Kalb zu tragen vermochte, endlich, indem er es täglich auf die Schultern nahm, den Ochsen trug. Ganz so verhält es sich bey allem Lernen, und im Geistigen wird alsdann noch das gewonnen, daß man die Gedankenlosigkeit eben so gut als die Zerstreuung verhütet.

Dieses hat man wohl immer erkannt, allein man läßt sich hier gerne zu einer falschen Vorstellung von dem was leicht ist verleiten. Der Lehrer nimmt nämlich aus Mangel der Liberalität und der Lehrgabe das, was ihm, dem Geübten, das Leichteste ist, auf für das Leichteste des Schülers, und es ist doch grade umgekehrt. Vorausgesetzt nämlich, daß der Lehrer den Gegenstand selbst gut inne hat, ist ihm der Geist des Ganzen erschienen, und dieser steht ihm so helle vor, daß er denkt, der Schüler müsse nur erst den Geist fassen, dann werde er schon alles von selbst begreifen, und diesen sucht er ihm nun so bald als möglich in einem Hauptsatze vorzustellen, nicht bedenkend, daß der Schüler noch nicht den Geist sehen kann, und nur Buchstaben sieht. Unsere Erkenntniß ist diskursiv, und erst dann, wenn wir das Aeußere theilweise durchgegangen haben, vereinigt sich dieses zum Eindringen in das Innere. So würde z. B. derjenige Schüler die lateinische Sprache schlecht lernen, dem der Lehrer erst durch eine Philosophie über diese Sprache ihren Geist beyzubringen meinte, ehe er ihn Wörter, Wortformen, Wortfügungen u. dergl. erst tüchtig hat erlernen lassen.

Selbst der geübte Sprachforscher wird nicht so gradezu zum Geiste einer ihm neuen Sprache gelangen; der Weg zum Inneren geht überall durch das Aeußere. Ein schon geübter, vortrefflicher Lehrer kam einmal auf den Gedanken, die Vorstellung von den Meerbegränzungen des festen Landes werde am leichtesten gefaßt, wenn man den Lehrling das Meer als eindringend in die Buchten denken ließe, so nämlich, daß er die ganze Bucht sich sogleich dächte, ohne erst den Umriß zu zeichnen. Aber er besann sich bald, denn er sah wohl ein, daß ihm selbst diese Vorstellung erst gekommen war, durch sein fortrückendes Auffassen des Einzelnen, und daß das, was ihm jetzt als gewonnener Gedanke sehr klar dastand, dem Schüler zu schwer seyn würde. Hat man das Ziel erreicht, so vergißt man leicht den langen Weg, den man durchwandern mußte.

Wird dieses Gesetz ganz beobachtet, so gilt es auch von der Anordnung der einzelnen Lehrgegenstände. Der leichteren zuerst. Die Folge ist im Ganzen wie im Einzelnen, daß alles Schwere leicht wird, und es gar nichts Schweres mehr giebt; so wie man beym regelmäßigen Fortschreiten endlich bey dem Ziele anlangt, und der letzte Schritt nicht schwerer ist, als der erste. Dieses auf die Bildung der Kraft angewandt würde so viel heißen, als mit dem fortschreitenden Lernen wird immer mehr Fähigkeit zur Energie gewonnen, und flößt die letzte Anstrengung auch viel Bewundrung ein, so fällt sie doch nicht schwerer, als dem Lehrlinge die erste war. Der

Jüngling interpretirt in lateinischer Sprache aus dem Stegreife die ihm aufgegebene Stelle, und dieser vortreffliche Beweis seines Fleißes ist innerlich nicht mehr, als seine Aufmerksamkeit in der ersten Lehrstunde der lateinischen Grammatik war. Der Pestalozzische Schüler rechnet sogleich eine verwickelte Bruchrechnung im Kopfe aus, mit nicht größerer Mühe, als er Anfangs Eins und Eins sind Zwey ꝛc. zählte. Auf diesem Wege läßt sich also mit Zuverlässigkeit erwarten, daß der Schüler etwas Bestimmtes lernen wird, und sogar die Zeit, wenn er es wird gelernt haben, läßt sich voraus bestimmen.

Aber ganz etwas anders ist es, wenn man alles dem Lehrlinge erleichtert, d. h. wenn man es ihn nicht durch seine eigne Anstrengung sich leicht machen läßt, sondern schon leicht gemacht ihm vorlegt. Das bildet nicht die Kraft, das erschlafft sie. Man soll vielmehr nach obigem Gesetze seiner Thätigkeit grade so viel zumuthen, als sie leisten kann, und soll nur an dem anfangen, was ihr jetzt schon leicht ist, sie aber in so frischem Zuge fortziehen, daß sie sogar von selbst das Schwere aufsucht. Besorgt man also ein träges Zurücksinken, so muthet man ihr ein stärkeres Anstrengen zu; dieses ist besonders bey talentvollen Schülern der Fall, die daher leicht in dem Schulschlendrian verderben. Der ehrliche Schulrektor, dem der junge Lessing übergeben wurde, schrieb recht brav zurück, er sähe wohl, daß er diesem Knaben doppeltes Futter geben müsse. Eben darum muß auch das Anfangen mit dem Leichten sub-

jektiv verstanden werden. Wenn nun z. B. einem Knaben das, was Andern schwer ist, schon leicht wäre? oder wenn ihm gar die Anstrengung als Anstrengung in der Fülle seiner Kraft zur täglichen Gewohnheit geworden? Hier muß ihm der Lehrer sogar das an sich leichte erschweren, denn es gilt um die Bildung seiner Kraft.

Auch hier giebt es Zeichen der Fähigkeit. Wem alles leicht wird, der ist talentvoll, wem alles schwer fällt, der ist kraftlos, und wer gut anfängt, aber schlecht fortschreitet, ist ebenfalls schwach, wenn er gleich die Fähigkeit hat, etwas leicht zu fassen.

5) Der Unterricht soll eben so von dem Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten. Das, was der Lehrling durch seine Aufmerksamkeit eigentlich zuerst auffaßt, ist immer insoferne eine Einheit, es ist das Aufnehmen eines Eindrucks zur Einheit des Begriffs, z. B. ein Baum, ein Wald, ein Berg, eine Gegend, eine Zahl, der Begriff von einer wohlthätigen Handlung; es wird da gar kein Objekt aufgefaßt, wo es nicht Eins ist, denn bleibt es ein Mannigfaltiges, so ist nur ein verwirrtes Herumfahren der Einbildungskraft dadurch entstanden. Aber da die Thätigkeit im Lernen so von Einem zu Einem fortgeht, und zum Ziele führen muß, das Ziel aber die vollendete Einsicht oder Geschicklichkeit ist, so muß alles jenes Einzelne in dieses Ganze eingehen, so daß das Fortgehen zum Zusammengesetzten eigentlich nichts anders ist, als ein Erheben dessen, was der Anfänger noch als zusam-

mengesetzt ansieht, zu einer einfachen aber großen Idee, oder Kunst. Die grade Linie, der rechte Winkel ist das Einfache, das zuerst gelernt wird; verfährt man nun methodisch, so steht der Pythagoräische Lehrsatz am Ende so als eine durchgeschaute Vorstellung, als Eins in der Seele, wie die Linie und der Winkel da. Das Anschlagen der einzelnen Note ist das erste Eins, das Abspielen des ganzen Musikstückes das letzte. Der Mechaniker hat die ganze zusammengesetzte Maschine als ein Ganzes vor sich, aber er fing an der Lehre vom Hebel oder an dem Einsetzen des Rades an. So führe man z. B. durch Betrachtung der einzelnen Theile des organischen Körpers den Lehrling zur vollen und durchschauenden Idee dieses Organismus. Uebrigens gilt hier alles, was bey vorigem Gesetze galt.

Wer nicht gut von dem Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten kann, ist eigentlich der beschränkte Kopf; ihm fehlt es an der vereinigenden Kraft, welche Ideen bildet, er mag also wohl für das Einzelne Verstand haben, aber für das Ganze eines Geschäftes oder einer Lehre hat er ihn nicht; es fehlt ihm an Vernunft, und er bleibt ein subordinirter Mensch. Dieses läßt sich ganz besonders bey dem Unterricht in der Geometrie bemerken. Der Knabe z. B. welcher den Pythagoräischen Lehrsatz bey richtiger Methode nicht ins Klare bekommt, ist ein solcher beschränkter Mensch, und der, welcher etwa den Lehrsatz von Vergleichung des Kegels, Cylinders und der Kugel so durchschaut, wie den Lehrsatz von

den Scheitelwinkeln, ist unbezweifelt ein sehr guter Kopf.

6) Der Unterricht sey faßlich und übend zugleich. Denn nur so kann alles gelernt werden, was gelehrt wird, und die Fähigkeit des Lehrlings wird dann auch zur Geschicklichkeit. Ist der Unterricht ein Anfangen mit dem Leichten und Einfachen, und unterhält er die ganze Aufmerksamkeit, so ist er faßlich, und die Sache wird von dem Lehrlinge gelernt, oder es fehlt ihm an dem Willen. Schreitet der Unterricht fort, und strengt er die Kraft immer mehr an, so übt er sie auch, und führt zur Bildung. Nicht selten nimmt man das letztere allein, z. B. man übt in dem Rechnen, oder in dem Uebersetzen ꝛc. ohne daß man alles faßlich genug gemacht hat; hier wird alsdann nie das gelernt, was gelernt werden soll, allenfalls bleibt nur etwas, wie man bezeichnend zu sagen pflegt, hängen; den Müßiggang hat man wohl verhütet, aber im Inneren ist wenig anders geworden. Eben so übel ist es, wenn man bloß auf die Faßlichkeit Rücksicht nimmt, ohne weitere Anstrengung zuzumuthen, z. B. wenn man nur meist die bekannten und alltäglichen Sachen in der Lehrstunde bemerken läßt, wie etwa in der Naturgeschichte, oder wenn man das schriftliche Rechnen zu einem mechanischen Regelwerke werden läßt, oder wenn in der Sprache nur auswendiggelernte Phrasen zusammengesetzt werden u. dergl. Noch häufig genug sieht man dieses kraftlose Lernen ein herrliches Hülfs-

mittel der Trägheit und Erschlaffung so für Schüler als für Lehrer werden.

Faßt der Knabe auch daß Faßliche nicht, so ist er dumm, faßt er wohl dieses, aber geht er nicht weiter, so ist er beschränkt und wird ein Alltagsmensch. Kann er nicht zum Zusammengesetzten fortschreiten, so liegt seiner Beschränktheit entweder natürlicher Mangel der Phantasie oder Vernachlässigung zum Grunde, und seine Sinnlichkeit hat das Uebergewicht; treibt er sich nicht zum Schwereren, so ist seine Beschränktheit Verstandesschwäche, vielleicht mit einer vorherrschenden Sinnlichkeit; läßt er sich äußerlich beschäftigen ohne innere Thätigkeit, so ist der äußere Sinn ohne Phantasie bey ihm vorherrschend, und umgekehrt verräth es eine Herrschaft der verwöhnten Phantasie, wenn er vor Zerstreuung nicht zur wahren Aufmerksamkeit gelangt. Faßt er richtig, aber langsam, so hat er mehr Verstand, und wenn er eher behält als weiter geht, so hat er mehr Gedächtniß als übrige Vorzüge; faßt er leicht und richtig, so hat er viel Sinn und Verstand; und schreitet er lieber vorwärts als er richtig faßt und ausdenkt, so besitzt er nach Verhältniß mehr Phantasie.

Wenn nun die Methode alle diese Regeln befolgt, so wird von Seiten des Unterrichts gethan, was nur gethan werden kann, und wo dann der Geist des Schülers zurückbleibt, da fehlt es an diesem selbst. Wir sehen auch hierbey, wie sich die Methode zugleich nach der Individualität des Schülers richtet, indem sie bey dem einen mehr auf diese, bey dem

andern mehr auf jene Regel hält; z. B. den beschränkten Kopf lassen wir länger bey dem Einfachen verweilen, ehe wir zum Zusammengesetzten übergehen, den guten Kopf halten wir nicht lange bey dem Leichteren auf, den vergeßlichen lassen wir alles sich erst fest einprägen, den von träger Einbildungskraft erwecken wir mehr, und den von lebhafter erhalten wir in strengerer Achtsamkeit. Hiernach richtet sich denn auch die Auswahl der Lehrgegenstände; z. B. der letztere muß mehr Zeit verwenden auf Mathematik, und der vorhergehende etwa Mährchen hören und erzählen u. s. w. Auch wenn durch den Unterricht eins oder das andre verwahrloset worden, läßt sich so noch nachhelfen. Die wahre Methode setzt immer die Kraft in ihre vollkommenste Harmonie und Thätigkeit.

Nun bleibt uns noch die Form der Methode zu bestimmen. Wir verstehen unter dieser die Weise, deren sich der Lehrer bedienen kann, um jene Gesetze auszuführen. Sie kann allerdings sehr verschieden seyn, denn sie richtet sich nach dem Verhältnisse, worein sich der Lehrer mit dem Schüler setzt. Er verhält sich nämlich entweder bloß erregend oder mittheilend. In dem ersteren Falle läßt er den Schüler suchen, er bringt ihn allenfalls nur auf irgend einen Weg, und er bewirkt in ihm den Trieb darauf auszugehen, daß er selbst Einsichten oder Geschicklichkeiten finde: in dem letzteren Falle läßt er den Schüler nicht suchen, sondern er hält es ihm schon vor, was er sich aneignen

soll, und führt ihn nur den Weg auf die beste Weise, indem er ihm Schritt vor Schritt die Mittel angiebt, die Sache zu lernen, dabey aber auch ihn zum Gebrauch derselben beständig anregt. Die suchende — heuristische — Form des Lehrens ist also von der vortragenden — der docirenden — wesentlich verschieden.

Wenn der Lehrer heuristisch verfährt, so hat er nur etwas aufzugeben, oder auch das nicht einmal, sondern es etwa nur darauf anzulegen, daß der Schüler sich selbst die Aufgabe giebt. „Sehet einmal, wie sich die Winkel in einem gleichseitigen Dreyeck unter einander verhalten“ — so hörte ich einen Lehrer die Aufgabe mehreren Schülern ertheilen; und weiter sagte er nichts. Sie vertieften sich augenblicklich, ihre Schiefertafel in der Hand, in das Nachdenken, den Weg des Suchens wußten sie im Allgemeinen durch den vorhergehenden Unterricht; bald nun rief einer nach dem andern sein Gefunden! — und als jeder den bestimmteren Gang, wie er es gefunden angab, so fand sich auch hier noch Verschiedenheit. — „Ich habe hier ein Insekt — ruft der Lehrer seinem Karl zu — komm und siehe, was es wohl ist.“ Karl springt herzu: „Das ist ein Käfer — ja, es hat wirkliche Flügeldecken ꝛc., es ist ein Coccinelle ꝛc.“ Bey dieser Form hat er dem Aeußeren nach sehr wenig zu thun, so wenig, daß er vielleicht nicht einmal für einen Lehrer angesehen wird, aber im Inneren ist sein Geschäft desto schwerer. Denn er muß sich zurückhalten, er muß gleichsam vergessen, was er weiß, und vielleicht

sein vordringendes Wort gewaltsam zurückweisen; dabey muß er genau den Entwicklungsgang des Schülers kennen, und ihn grade an dem rechten Punkte anzuregen wissen; überdas muß er den Gegenstand so weit kennen, daß er weiß, was der Schüler darin richtig finden kann. Diese tiefe Kenntniß der Sache und des jungen Menschen verbunden mit jener Selbstverläugnung bey einem unermüdeten Lehrtriebe, bezeichnet eigentlich den würdigsten Lehrer von Kopf und Herz und Talent. Es giebt wohl keinen entscheidendern Beweis für seine Vortrefflichkeit, als solche Geschicklichkeit in der heuristischen Form. Da ist das stille Wirken der bildenden Natur, wie die Sonne auf die sich entfaltende Knospe wirkt.

Nach den obigen Beyspielen läßt der Lehrer den Schüler allein gehen. Er kann aber auch den Mitsuchenden machen; in diesem Falle entsteht diejenige heuristische Form, welche man die katechetische nennt. Man erklärt sie gewöhnlich als die Weise durch Frage und Antwort zu unterrichten, und bildet sogar eine eigene Wissenschaft daraus. Mit welchem Recht oder Unrecht dieses geschehe, müssen wir hier betrachten. Daß der Lehrer da, wo er mitsucht, von dem Schüler wieder erregt wird, und somit beide in ein wechselseitiges Verhältniß treten, welches äußerlich gleich ist, liegt am Tage. Hieraus folgt aber nun, daß dieses gegenseitige Erregen, das zugleich ein Mittheilen des Gefundenen ist, und dieses Mittheilen, das zu weiterem Suchen aufregt, unter der Form des Dialogs erscheinen muß, denn dieser ist

ja eben ein wechselseitiges Mittheilen der Gedanken, um irgend eine Wahrheit zu finden. Wissen etwa beide nicht was soll gefunden werden, so ist die Unterredung nichts weiter als ein Gespräch, da nämlich keiner als Lehrer auftritt. Ist aber einer bereits der Wissende, und will er sich vorjetzt nur seines Wissens entäußern, dann wird das Gespräch erst zum eigentlichen Dialog, wie sich dieses am vollkommensten zeigt in den Dialogen und der Ironie des Sokrates. Bey einem solchen Lehrverhältnisse muß nun jede Rede des Lehrers ihrer Natur nach fragend seyn, wenn sie auch nicht in der grammatischen Form der Frage dastünde, denn sie lenkt den Schüler darauf, daß er sucht, und verlangt von ihm, daß er das Gefundene sogleich mittheile. Vielleicht fragt auch mitunter der Schüler, aber zum Wesen des Dialogs gehört dieses nicht, obgleich zum lebendigeren Gange. Wenn aber nun der Lehrer seinen Schüler bestimmt fortführt, und von ihm beständig verlangt, daß dieser ihm sage, was er gefunden hat, dann verfährt er im eigentlichen Sinne katechetisch. Daher ist er hier allerdings immer der Fragende und sein Schüler der Antwortende, und jener erscheint durchaus als der Lehrer. Als Muster einer solchen Weise führt man jene Episode in dem Platonischen Menon an, wo Sokrates einen Sklaven durch Frage und Antwort selbst finden läßt, wie man ein Quadrat macht, das noch einmal so groß sey als ein gegebenes; obgleich auch hier jene Ueberführung von dem Nichtwissen vorkommt. Daß man aber diese Katechetik für eine eigene Wis-

senschaft ansehen konnte, wenn auch nur im weiteren Sinne des Wortes, war doch nur eine Verirrung. Es ist ja nur eine besondere Anwendung der heuristischen Unterrichtsweise; es giebt eigentlich nur eine Katechisirkunst, und was sich darüber lehren läßt, sind technische Regeln, die geübt seyn wollen. Das Besondere, was da vorkommen kann, ist die Kunst zu fragen, und dazu bedarf es wahrlich keines besonderen Studiums. Für die Katechisation wird vorerst ein Begriff zergliedert, so wie er sich in dem Schüler erzeugen und entwickeln läßt, und nun müssen die Fragen zweckmäßig hierzu eingerichtet seyn, jede an sich betrachtet aber deutlich und bestimmt. Das ist die ganze Theorie der berühmten Katechetik, wenn man von dem Gegenstande des Unterrichts wie billig dabey absieht. Daher ziehen auch alle die Lehrbücher, welche sie eigens und getrennt von der Unterrichtslehre aufstellen wollen, Fremdartiges herein. Etwas ganz anders ist es freylich, wenn man unter der Katechetik die Lehre vom Religionsunterricht versteht; dann gehört sie aber nicht in die allgemeine Methodik. Auch ist der Werth des Katechisirens überschätzt worden, denn es ist nicht immer erregend genug, und die heuristische Weise ohne Fragen ist in vielen Fällen bildender. Das darf uns aber nicht den großen Nutzen dieser Kunst und die Nothwendigkeit ihrer Uebung verkennen lassen, da sie auch ihre Sphäre hat, wo keine andre Form so gut seyn würde, wovon in der Folge. Daß man sie Sokratik nennt, ist eine Verwechselung des Verfahrens, wie

dort Sokrates einen Sklaven etwas lehrt, mit der viel größeren Kunst, die er in seinen Dialogen beweiset.

Ein andrer Zweig der heuristischen Form mag der ehemals beliebten sogenannten tabellarischen Methode zum Grunde liegen. Was freylich damit ist getrieben worden, dieses klägliche, verrufene Buchstabenwerk verdient keine Erwähnung: allein sieht man auf den Geist, der darin doch vorausgesetzt werden muß, so ist sie nicht so gradehin abzuweisen. Denn es ist ein wahres Suchen und ein logisch übendes Finden, wenn man aus dem Stammbegriffe die einzelnen Zweige herauswachsen läßt, und weiß nur der Lehrer dieses mit jener Selbstverläugnung zu thun, die dem Schüler nicht vorgreift, so kann er ihn auf diese Weise dahin bringen, daß sich ihm in seinem Geiste selbst der ganze Begriff in allen seinen Theilen aus einander legt. Wo dieses anzuwenden seyn möchte, davon ebenfalls in der Folge.

Hiernach finden wir also die heuristische Form theils als solche im engeren Sinne des Worts, theils erotematisch (fragend — im Dialog und in der Katechisation), theils auch wohl tabellarisch. Allein diesem steht gegenüber das Dociren, es sey nun als Vorzeigen oder Vorsagen. Dieses letztere ist die eigentliche akroamatische Form. Der Lehrer unterrichtet hier in zusammenhängendem Vortrage, ohne den Schüler, welcher hier Zuhörer ist, zu unterbrechen, oder von ihm unterbrochen zu werden. Der Lehrer bedarf hierzu der Einsicht in den Gegenstand

und dann der Besonnenheit eben sowohl, um nämlich alles klar vorzulegen, als der Begeisterung, um das Interesse des Zuhörers beständig anzusprechen. Dieser aber bedarf einer gewissen Reife und Thätigkeit der intellektuellen Kraft, um durch sich selbst die Aufmerksamkeit festzuhalten, und lange anzustrengen, wie auch um das Aufgefaßte selbstthätig zu verarbeiten. Da nun während der Jugend noch nicht die völlige Reife da ist, so ist diese Lehrweise nicht mehr pädagogisch, und sie kann nur in Verbindung mit andern als Vorbereitung in dem Jugendunterricht vorkommen. Aber zu seiner Zeit hat die Lehrweise des Pythagoras und das Schweigen der Lehrjünger auch ihren großen Werth.

Das Vorzeigen betrifft entweder einen Gegenstand oder eine Handlung. Im ersteren Falle demonstrirt der Lehrer, die Aufmerksamkeit und das Auge, oder welcher äußere Sinn es seyn mag, auf die Sache hinlenkend: im andern Falle zeigt er die Handlung selbst, wie etwa der Handwerker oder Gymnast unterrichtet.

Eine eigne Art von einem Vorzeigen, welches aber im höchsten Grade heuristisch ist, findet sich in der symbolischen Lehrart. Sie läßt durch Bilder oder Handlungen die Vorstellung von etwas entstehen, welches durch jene Zeichen angedeutet wird. So lehrte Cyrus dort ein ganzes Volk durch einen Arbeitstag und einen Festtag. So lehren die äsopischen Fabeln, die Parabeln und mehreres nach dem Geiste der alten Welt. Die Lehrweisheit Jesus liebte diese Form. Vieles kann davon auch bey der Jugend benutzt wer-

den; da es indessen den Stoff betrifft, so ist hier nicht der Ort davon zu reden. Durch die Verbannung der symbolischen Lehrart ist in vielen Dingen das Selbstdenken in dem Wortdienste untergegangen.

Das Wesen alles wahren Jugendunterrichts ist heuristisch, weil es hier darauf ankommt, die Kraft in ihrer Entwickelung aufzuregen, und durch sie selbst zu steigern. Zuerst wird die sinnliche Aufmerksamkeit im Suchen geübt, und am Ende werden die Ideen gefunden.

Man verlangt auch noch neben der guten Methode einen Vorrath von Lehrmitteln, als da sind Bücher, Abbildungen, Sammlungen, Instrumente — aber man mag sich oft zu gerne damit überladen. Alle diese Sachen sind weit weniger nöthig, als man glaubt, und oft sogar schädlich. Der Lehrer zwar bedarf oft vieles der Art, um sich vorzubereiten; denn in ihm soll alles, was seinen Lehrgegenstand betrifft, lebendig geworden und gleichsam in seine Person übergegangen seyn. Also giebt es eigentlich nur Bücher für den Lehrer, und dieser selbst ist das Buch für den Schüler. Die Bücher für den Schüler können außer denen, die zu Leseübungen und Uebersetzungen bestimmt sind, nur solche seyn, die ihm als Hülfsmittel dienen, da wo er des Lehrers entbehren muß, wie z. B. Grammatik und Lexikon, zum Nachschlagen in eignen Arbeiten, oder auch um sich an den Gebrauch derselben für die Zukunft zu gewöhnen; so auch Natursysteme, um

über gefundene Naturalien selbst nachzuschlagen, Reisebeschreibungen, um sich in der Erdbeschreibung selbst fortzubilden u. dergl. m. Auf jeden Fall wird der Schüler um so weniger Bücher bedürfen, je jünger er ist, weil schon eine ziemliche Reife erfodert wird, wenn man sich den todten Buchstaben ins lebendige Wort verwandeln soll. Es ist ja auch nunmehr anerkannt, wie wenig den Kindern das Bücherlesen nützt. Wirklich scheint eine Kinderbibliothek nicht viel besser zu seyn, als ein Maskenball für Kinder. — Abbildungen sind noch mehr bloß für den Lehrer, der die Schüler einen nur sparsamen Gebrauch damit darf machen lassen. Denn sonst spielen sie mit Bildern statt zu lernen. Man untersuche doch nur bey einem Kinde, was es durch sein Bilderbuch gelernt hat, man wird sich wundern, wie wenig es ist, und wie dagegen ein anders, dem man nur einfache Anschauungen vorlegte, und grade so viel, als zur selbstthätigen Bildung der Vorstellungen diente, weit besser die Sache vor sich hat. So sind z. B. einige instruktive Abbildungen von Pflanzen besser, als ein vollständiges botanisches Bilderbuch. Dieses erstickt gewöhnlich nur den freyen Forschungstrieb. Auch trifft die besten Bilderbücher der Vorwurf, daß sie den guten Geschmack verderben, weil das Kind ja nur nach dem Neuen und Grellen blickt und das Schöne übersieht. — Auf gleiche Art verhält es sich mit den Sammlungen, die man zum Unterricht gebraucht. Je mehr man den Kindern davon vorlegt, um desto mehr zerstreut man sie, oder um desto träger macht man sie im Beschauen

der Sachen, und am Ende wird ihnen der herrlichste Apparat zum Ueberdruß. Lasse man dafür die Kinder lieber selbst sammeln und ordnen, wäre es auch zu einem eben nicht langen Aufbewahren; sie lernen gewiß mehr dabey, und machen einen bleibenden Gewinn. Daraus erklärt es sich, warum man oft grade bey dem Schüler, für welchen man einen großen Aufwand der Art macht, über Unwissenheit und Unfleiß klagt, und warum manche der vorzüglichsten Männer in solchen Fächern dergleichen in ihrer Jugend ganz entbehrt haben. Laßt uns sogar froh darüber seyn; denn umgekehrt wäre es traurig, wenn die wahre Bildung so fest an den Reichthum gebunden wäre.

Die Person und der Charakter des Lehrers steht in genauer Beziehung mit der Methode. Alles Unterrichten gedeiht nur unter Ernst und Liebe, das Alter, das Herz und der Geist des Lehrers müssen also hiermit zusammenstimmen. Auch muß er den ganzen Gegenstand so beherrschen, daß er in jedem einzelnen Theile ihn zu lehren, und den Gang des Unterrichts genau zu ordnen weiß. Das hindert aber nicht, daß neben dem Hauptlehrer, der allerdings die Sache vollkommen verstehen muß, nicht noch ein Unterlehrer arbeiten kann, der nur das Einzelne zu wissen, und nur etwa ein Paar Schritte vor dem Schüler voraus zu seyn braucht; denn im Grunde würde der eigentliche Lehrer durch diesen unterrichten. Ja, es kann in vielen Fällen sogar besser

seyn, weil ein solcher Unterlehrer eines Theils dem Schüler näher steht, und andern Theils doch auch von dem oberen das Nöthige empfängt, und folglich als vermittelndes Organ wirkt. Er könnte eine Unmäherungsgabe besitzen, welche sich in das Gemüth des Schülers einläßt, die dem geschickteren und etwa älteren Lehrer übrigens fehlt. Denn zum Wesen des vollkommnen Lehrers gehört Besitz des Gegenstandes bis zur deutlichsten Einsicht und zugleich Herablassung zu dem sich entwickelnden Gemüthe, besonnene Erkenntniß und liebende Selbstverläugnung bey dem Eifer der Lehrgabe. Selten ist dieses in einer Person in gleichem Grade vereinigt, weßhalb nichts seltener ist, als ein vollkommner Jugendlehrer. Daher können füglich zwey Personen auf jene Weise die Einheit der moralischen vertreten; ja, es ist gewiß besser, als Ein unvollkommener Lehrer. Nur der kann nicht geduldet werden, auch nicht einmal neben dem andern, welchem es an einem jener Haupterfordernisse gänzlich fehlt.

Da die Methode das Allgemeine ist, wodurch der Unterricht nothwendig lehrend seyn muß, so ist sie das Gesetz des Lehrers. Dieses wird nicht widersprochen werden, wenn man bedenkt, daß er sich genau nach dem Naturgange der Entwickelung in Beziehung auf seinen Gegenstand richten muß; wie denn auch die Entwickelung des Menschengeschlechts im Ganzen ihren bestimmten Gang hat, der in jedem Individuum wiederkehrt. Ein Gesetz giebt es also allerdings für den Lehrer. Aber er muß es in sich aufgenommen

haben, in ihm muß es lebendig seyn, völlig eins geworden mit seiner Person, und so muß es sich in seinem ganzen Geschäfte aussprechen. Denn sonst wäre Zwiespalt zwischen ihm und seiner Aufgabe, zwischen seinem Betrachten und seinem Ueben; da er nämlich die Methode vor sich hat, aber sie doch von selbst nicht befolgen würde, also oft genug seinem Wunsche zuwider handeln, seine Thätigkeit hemmen, und den Erguß seines Eifers durch Reflexion stören und erkälten mußte. Da ist aber das Talent, da ist die Wirksamkeit, da ist das fröhliche Gedeihen gestört. So tief daher der Lehrer noch unter dem Gesetze steht, und also von der Auflösung jenes Zwiespalts entfernt ist, so weit ist er von der Vollkommenheit entfernt. Die Methode ist daher anzusehen als die innere Gesetzmäßigkeit des Lehrers, welche zugleich seine Freyheit ist; sie ist seine Virtuosität.

Weil er nun aber auch ein Individuum ist und individuell wirkt, so wird diese gesetzmäßige Freyheit oder freye Gesetzmäßigkeit, welche das Wesen der Methode enthält, in ihm sich eigenthümlich gestalten, und seiner so wie seines Schülers Natur vollkommen entsprechen. Dadurch erhält erst der Lehrer seine Natürlichkeit und der Unterricht sein Eindringliches; auch wird dadurch die Liebe des Lehrers zu ihrer freyesten Wirksamkeit entbunden. Man könnte diese Beschaffenheit in einer Hinsicht die Schönheit, in der andern die Gemüthlichkeit (Religion) des lehrenden Geistes nennen; in Verbindung derselben mit der

Virtuosität erscheint sein Genius. Man nennt das Eigenthümliche, das die Person bey dem Unterrichte zeigt, auch wohl die Manier. Allein der Lehrer gleicht ja durchaus dem Künstler, und der vollendete Künstler erhebt sich über die Manier; denn alles in seinen Werken ist individualisirte Gesetzmäßigkeit. Wir wollen also jenen Ausdruck nür für das Unvollkommene behalten, das freylich jeder Lehrer noch von sich bekennen wird, aber von dem genialischen und vollendeten ist etwas Besseres zu sagen. Die Methode allein ist es nicht, was ihm die Vollendung ertheilt, die lebendige Natur seines Gemüthes muß noch hinzukommen.

Aus diesem Grunde sollte schlechterdings kein geschmackloser oder gemüthloser Mensch Lehrer seyn. Er ist in sich selbst dazu verdorben, und wenn er auch noch so viel Gelehrsamkeit und Methode besäße. Er ist der Pedant, den zu allen Zeiten die Geißel der Satyre abstrafte, er mag mit Latein, oder mit Schmetterlingen, oder mit der Schiefertafel auftreten. Sein Werk ist das Ausstreuen eines tauben Samens, und was sein Schüler lernt, hat dieser wahrlich nicht ihm, sondern irgend einer Freundlichkeit der Natur zu verdanken. Aus demselben Grunde ist bey keinem Lehrer irgend ein Verstoß gegen den guten Geschmack, wie es z. B. manchmal in beliebten Späßen zu geschehen pflegt, oder irgend ein irreligiöses Wort, wie z. B. Verspottung des kindlichen Gefühls, zu dulden. Ich wüßte kaum etwas, wodurch ein Lehrer sich strafbarer machte. Denn es ist nicht bloß darum, daß

er damit ein andres Werk der Lehre, wie die Bildung des Schönheitssinnes oder der Religion ist, frevelhaft zerstört, sondern es ist etwas noch weit Schlimmeres. Der Schüler lernt nur dann, wenn er etwas mit ganzem Gemüthe aufnimmt, was zur Entwickelung seiner Kraft dient; diese geht aber beständig nach zweyen Richtungen von statten, im Auffassen und im Darstellen, und das Gemüthliche in jenem ist das Innerste des Menschen, welches man in seiner Lebendigkeit und Reinheit als den Keim der Religion betrachten kann; das Gemüthliche für die Darstellung ist aber eben der Sinn für das Schöne: folglich wird die Bildung in ihrem Innersten durch alles das zerrüttet, was irreligiöse oder geschmackwidrige Eindrücke macht. Es sind Regentropfen, welche mit auflösendem Gifte geschwängert auf die zarte Pflanze herab fallen. Der Lehrer scheint dann zu bilden, während er tief im Grunde, folglich desto mehr zerstört. Das Pikante seiner Art ist wohl ein gutes mnemonisches Mittel; denn freylich behält der Schüler, was so als Aetzmittel eingreift, desto besser im Gedächtniß: aber der Geist verliert, von dem Herzen nicht einmal zu reden, und aus der Nähe eines solchen Lehrers fliehen die Grazien sammt den Musen. Man ist um so strenger verpflichtet, gegen solche Lehrerverbrechen zu warnen, da sie grade dem Halbkundigen den Schein des Verdienstes vorlügen und geltend machen, und da der Staat das innerste Heiligthum des Schülers bey denjenigen nothwendig schützen muß, denen er ihn vielleicht mit Zwang übergiebt. Man

übersehe doch nicht den tieferen Sinn jenes allbekannten lateinischen Sprüchworts.

Da es die Methode nicht allein macht, so kann niemand zu einem Lehrer gebildet werden, der nicht gleich dem Poeten dazu geboren ist; denn nur jene läßt sich durch Studium gewinnen, nicht aber das Gemüth. Und auch zu jener bedarf es einer gewissen Anlage. Aber wir dürfen kühnlich erwarten, daß sich ein großer Theil würdiger junger Männer zu wahren Lehrern bilden wird, wenn sie es nur wollen, denn in Austheilung dieser Gabe ist die Natur — keine Stiefmutter ihrer Kinder. Erst wann man häufiger die Lehranlage ausbilden wird, verliert sich das Gedränge der unberufenen, die zum Verderben der Jugend angenommen werden.

Es ist ganz aus der Natur geschöpft, daß man ehedem die Lehrer mit dem Lichte verglich. Erregend, belebend, entfaltend, wie der Sonnenstrahl das Gewächs zur Blüthe heraufzieht, ist auch ihre Wirksamkeit.

Zweyte Abtheilung.

Die specielle Unterrichtslehre.

Es ist nicht hinreichend, bloß die allgemeinen Gesetze der Methode zu kennen, man muß auch die besonderen für die einzelnen Gegenstände wissen; denn es gilt ja eigentlich um die Anwendung. Hierzu muß aber noch vieles durchdacht werden, wie sich aus dem Folgenden ergiebt.

Wer einen Gegenstand vorträgt, thut dieses entweder bloß aus einem Triebe der Darstellung, so wie der, welcher für sich allein auf seinem Klaviere phantasirt; oder er hat die bestimmte Absicht dabey, ihn mitzutheilen. Im ersteren Falle redet der Geist zum Geiste, d. h. zu sich selbst, gleichviel ob ein Andrer ihn vernimmt oder nicht, wenigstens ist ihm das eine Nebensache. Der Geist tritt nur in seinem Werke außer sich heraus. Man hat dafür den guten Ausdruck: er spricht sich aus; wie etwa in seinem Buche, in seiner Musik ꝛc. Wenn dieses auf gute Art geschieht, so hat er seinen Styl. Es ist begreiflich, daß dem Styl eben sowohl, wie dort der Methode, die Manier entgegengesetzt wird. — Im zweyten Falle

wendet sich der Eine zu dem Andern in der Absicht, um ihm etwas mitzutheilen; er spricht ihn an, um ihm etwas darzustellen, d. h. er unterrichtet. Aber dieses kann auf zweyerley Art geschehen, je nachdem sich nämlich der Andre gegen den Unterricht verhält; die Sache wird entweder gradezu gelehrt, oder es werden erst die Hindernisse der Empfänglichkeit weggetilgt, die sich etwa in dem Andern finden. Betrachten wir dieses letztere zuerst, so sehen wir, daß hier etwas Gewordenes in dem Andern weggeschafft werden soll, um etwas Besseres an die Stelle zu setzen, daß man also da eigentlich an dem bereits geformten Geiste noch zu bilden hat, etwas auszubessern an einem bestimmten Menschen, der sich schon, wenigstens in einem Stücke, entwickelt hat. Hier wird also etwas in dem Andern bekämpft, doch ohne den Andern selbst zu bestreiten. Denn das wäre feindselig und abstoßend, alle Bildung ist aber freundlich, und gedeiht nur durch Liebe. Es kann daher nur so geschehen, daß der Lehrer manches herbeyführt, manches aufstellt, manches nur anwinkt, damit in dem Schüler selbst der Kampf vorgehe, nämlich Meinung gegen Meinung andringe, bis die schwächere weicht, und die Kraft zum Bewußtseyn des bisherigen Nichtwissens gelangt. Der Haß wird in dem Schüler selbst gegen die falsche Ansicht erregt, während er in dieser freundlichen Zurechtführung die Liebe des Lehrers empfindet. Diese Lehrkunst finden wir in der Ironie des Sokrates, ihr gebührt also eigentlich der Name der Sokratik — in einem gewissen engeren

Sinne des Worts — und sie verdiente allerdings auch ihre Kultur. Aber diese Ueberlegenheit und Gegenwart des Geistes, diese Ruhe und Selbstverläugnung dabey, diese heitere Stimmung und hohe Liebe, welche zur Uebung dieser Kunst der Lehrer mitbringen muß, wird so leicht nicht gefunden, und deßhalb hört man wohl häufig genug über Meinungen zanken, aber selten sieht man, daß einer den andern überzeugt. Obgleich die Sphäre dieser Kunst eigentlich die erwachseneren Schüler befaßt, so muß sie doch auch oft bey jungen angewendet werden; nicht nur weil diese leider oft genug verdorben und eingebildet sind, sondern weil auch jeder Knabe leicht auf falsche Meinungen geräth.

Der Unterricht dagegen, welcher gradezu die Sache mittheilt, wendet sich an die Jugend. Denn er bildet die Kraft in ihrem Werden, also in ihrer reinen Entwickelung, wo noch nichts Gewordenes dem Gemüthe seine Unbefangenheit genommen hat, und sich der reinen Auffassung in den Weg stellen kann. Er beginnt also, wenn er vollkommen seyn soll, mit der Entwickelung der Jugend selbst. Wir haben folglich hier auch nur diesen zu betrachten.

Der Jugendunterricht theilt sich in zwey Hauptarten; zuerst der, welcher die Kraft an sich stärkt, und zu der ihrer Natur gemäßen Ausbildung befähigt, also formal ist; hierauf der, welcher sich auf den zu erlernenden Stoff bezieht, der materiale.

Immer bleibt der Endzweck aller Bildung die Humanität. Die Methode giebt die Gesetze an, wie

die Anlagen hierzu entwickelt werden, und sie setzt den Willen voraus, daß keiner der Keime, den Gott in die Natur gelegt hat, erstickt, aber eben darum auch keiner zum Nachtheile der andern und somit der Harmonie des ganzen Menschen, übermäßig hervorgehoben werde; es sey denn, daß die Natur sich selbst für ein Uebergewicht erklärt, das aber dennoch Humanität seyn muß. Jeder einzelne Lehrgegenstand darf daher nichts anders seyn, als was zur Entwickelung der Naturanlage für die Ausbildung des Ganzen dient. In Hinsicht auf den Endzweck ist also alles auf Richtung und Stärkung der Kraft abgesehen, d. h. der Unterricht ist formal. Allein in Hinsicht auf die Mittel ergreift er doch immer einen Stoff, indem der Sinn etwas erfaßt, der Verstand etwas denkt, die darstellende Kraft etwas übt, und so der Mensch etwas lernt. Dieses Etwas, welches sonach bey jedem Unterrichte vorkommt, macht ihn auch immer zugleich material. Die Hauptsache ist nur, zu finden, wie einer den andern bestimmt, d. h. welchen Gang die Natur hierin nach ihren festen Gesetzen vorgeschrieben hat, und wo die Willkühr des äußeren Verhältnisses eintreten mag. So z. B. giebt die Natur dem Kinde hauptsächlich Gesichtsgegenstände, dem Knaben sinnliche Kenntnisse mit Uebungen, dem Jüngling Gedanken über Verhältnisse und wissenschaftliche Einsichten. Würden nun hiernach alle Lehrgegenstände bestimmt, so daß der Gang der Jugendentwicklung genau ihre Reihefolge und die Art ihrer Behandlung angäbe, und daß nichts aufgenommen würde, was

nicht hierdurch angegeben wäre, so entstünde derjenige Unterricht, den wir wegen seiner Tendenz und vorherrschenden Weise den formalen im engeren Sinne nennen. Diesem steht jener materiale entgegen, welcher von äußerlichen Zwecken und Foderungen ausgeht, wo nämlich der Lehrgegenstand zu lernen aufgegeben wird, ohne Rücksicht, ob er in jene Reihenfolge gehöre, und ob er sich überhaupt bey dem Schüler von innen heraus entwickeln lasse, oder nicht. Dieser Widerstreit macht eine große Schwierigkeit in dem Lehrgeschäfte, und entzweyt nicht selten den Lehrer und die Welt, oder auch Lehrer und Lehrer. Denn die Welt macht einmal gewisse Ansprüche auf den heranwachsenden Menschen, und der Erzieher mag ihr keine Menschenopfer bringen, wofür er es doch ansieht, daß er das Ideal von der wahren Bildung seines Zöglings aufgeben muß. Mancher andre Lehrer steht dafür lieber ganz in dem Dienste der Welt, — und diese weiß ja auch zu belohnen — läßt seinen Schüler lernen, was man verlangt, und lacht jenen schwärmerischen Pedanten aus. Und wirklich läßt sich dieses harte Wort rechtfertigen. Denn ein Pedant ist doch der, welcher seine einseitige Ansicht statt des höheren Gesetzes will geltend machen. Hier aber tritt diese höhere Bestimmung des Menschen ein, nach welcher er nicht bloß für sich allein gebildet werden soll, sondern auch für das Menschenganze, und zwar grade für die Zeit und die Stelle, worin er sich befindet. Freylich würde jeder das trefflichste Organ in dem großen Organismus seyn, der in sich selbst

zu dem Trefflichsten vollendet wäre, wenn nur erst die Welt einmal wäre, was sie seyn soll. Die Welt ist aber nun, wie sie ist, und hiernach soll der Lernende sich richten. Folglich muß die formale Bildung auch manches Opfer für den nun einmal nothwendig gewordenen Stoff bringen, und statt daß wir z. B. für das Lesen, Schreiben, die fremden Sprachen u. dergl. durchaus einen Naturgang der Entwickelung erkünsteln, gestehen wir es uns lieber sogleich, daß es dafür gar keinen giebt. Unsere Aufgabe ist nur die, daß wir die Lehrgegenstände so naturgemäß wie möglich ordnen und einrichten, und nur da, wo es uns allenfalls vergönnt ist, den materialen Unterricht in den formalen eingehen lassen. Auch gewinnt ja immer die Kraft bey guter Behandlung des Stoffes, und wenn es die Heraldik wäre.

Der formale Unterricht hat die Bildung der Kraft selbst zum Zwecke. Dieses kann auf zweyerley Art geschehen, einmal, indem bloß die Kraft im Inneren geübt wird, an sich und ohne Gegenstand; fürs andre, indem sie sich einen bestimmten Gegenstand aneignet, der aber im Inneren gegeben ist. Jener Unterricht ist rein-formal, oder vielmehr dynamisch, dieser ist material-formal. Der dynamische kann an jedem vorkommenden Gegenstande ertheilt werden, und das die ganze Jugendzeit hindurch, z. B. die Sinnen- und Verstandesübungen; er gleicht der Gesundheitspflege. Der gegenständliche ist an etwas Bestimmtes gebunden, dem Inhalt und der Zeitfolge nach, z. B. die Formenlehre; so wie in Absicht des

Körpers die Gymnastik. Dieser geht allem andern Unterricht voraus; weil er die Fähigkeit bildet, den Stoff aufzufassen, und weil er die Anfänge für alle Gegenstände enthält. Er heißt daher auch Elementar-Unterricht; durch ihn lernt der Schüler das Lernen. Der eigentliche materiale ist dann nichts anders, als die Anwendung der so vorbereiteten Kraft auf irgend einen äußerlich gegebenen Gegenstand. Wir nennen deßhalb auch den material-formalen den Vorbereitungs-, und den ganz materialen den Anwendungs-Unterricht.

Da nun in allem Unterricht die Kraft sich selbst durch ihre Thätigkeit bilden soll, so steigert sie sich in dem ersteren zur zweyten und in dem letzteren zur dritten Potenz. Allein diese Potenzirung geht von Anfang an vor sich, denn von dem ersten Lernen an wird immer etwas Materiales gegeben; nur ist da noch das Formale vorherrschend, welches allmählig dem Materialen den Vorzug giebt, indem der Anwendungs-Unterricht etwa erst gegen das 12te oder 13te Jahr hervortritt.

Der rein-formale Unterricht übt die Kraft in Verhältniß zu sich selbst, und kommt deßhalb auch bey jedem andern Unterrichte vor; der material-formale übt sie in ihrer nothwendigen Beziehung zur Welt, und liegt deßhalb allem weiteren zum Grunde; der bloß materiale Unterricht übt sie in ihren willkührlichen Verhältnissen zu andern Menschen, und wird also nothwendig zum gebildeten Menschenleben erfodert.

Der Gang der Natur außer dem Menschen wiederholt sich auch in ihm, nur auf einer viel höheren Stufe, nämlich in einem vernünftigen Wesen, das die äußere Natur beherrschen und mit seines Gleichen in freundlichem Verein stehen soll.

Erster Abschnitt.

Rein-formaler Unterricht.

Er betrifft die Uebung des Sinnes, des Verstandes, des Gedächtnisses, der Phantasie, und dabey auch des darstellenden Vermögens. Denn alles Mathetische besteht im Auffassen und Ordnen, im Aufbewahren und Erzeugen, so wie alles Technische im Mechanismus und im Aneignung des Musters, in dem Nachbilden und freyen Bilden.

Da nun die Natur selbst die Kraft zu ihrer Entwickelung treibt, aber doch für sich allein nicht die Bildung bewirken kann, so giebt es in jenen Uebungen immer einen doppelten Weg, nämlich natürliche und künstliche Uebungen. In Absicht der natürlichen verhält sich die Erziehung nur negativ und etwa begünstigend, bey den künstlichen aber macht sie positiv ihre Veranstaltungen.

I. Sinnenübung.

Die Natur dringt von allen Seiten auf die Sinne ein, und fodert überall die Seele auf, sich den Eindrücken zu eröffnen. Die Seele nimmt diese nun auf, so wie sie in buntem Gemisch einfließen, sie gewinnt dadurch einen unendlichen Reichthum innerer Fülle, und bildet sich so als die in der Mitte der Schöpfung stehende und die ganze Schöpfung beherrschende Menschenkraft. Wollte man nur Weniges in die Sinne des Kindes eingehen lassen, und seine Aufmerksamkeit an gewisse Gegenstände und an eine bestimmte Weise binden, so würde man die Kraft in ihrer freyen Entfaltung beschränken und sie zur Armuth verdammen. Wollte man sie aber gehen lassen, so würde sie nichts lernen recht auffassen, alle Eindrücke würden verfließen, in ihrer Verwirrung würde sich das Gemüth selbst verwirren, und sich endlich dem bloßen Sinnenreitz hingeben. Der Mensch würde dann noch thierischer als das Thier, welches doch durch seinen Instinkt das hat, was ihm die Stelle der Aufmerksamkeit vertritt.

Der Unterricht muß also hier vermitteln, daß die Seele die möglichste Menge von Sinneneindrücken empfängt, aber so, daß der Sinn dadurch im richtigen Auffassen geübt, und daß er für die Humanität gebildet werde. Diese Uebung betrifft also nicht bloß den Sinn allein, sondern auch den ganzen Geist. Vorerst freylich muß durch den Sinn eine richtige und

frische Vorstellung dem Verstande zugeführt werden, d. h. der nächste Zweck ist diese Vorstellung, z. B. das Kind sieht den Vogel, daß es dieser Vogel ist. Aber dabey muß diese Vorstellung die ganze Geisteskraft durchdringen, so daß diese dadurch erhöht wird; z. B. das Kind bekommt Freude an der Beobachtung der Naturgegenstände und Geschicklichkeit im Ganzen. — Der unmittelbare Zweck der Sinnenanschauung ist wiederum zwiefach, die Erkenntniß des Sinnengegenstandes, d. i. die Wahrnehmung, und die Empfindung an sich, nur geistig erhöht, oder die ästhetische Anschauung. Diese letztere findet nur in dem Grade statt, als der Sinn mehr geistig ist, eigentlich also nur bey den zwey oberen Sinnen, aber doch auch schon, wie im Schatten, bey den unteren. Zur Wahrnehmung sind alle Sinne geeignet, doch aber unter der Herrschaft der oberen. — Ohne Unterricht würde die sich selbst überlassene Natur vielleicht wohl manchmal einem dieser Zwecke, aber nie den Endzweck erreichen.

Die Sinnenübung bezweckt demnach: 1) für die Wahrnehmung, daß jeder Sinn scharf und richtig (mit Festigkeit der Kraft), daß er dabey leicht und viel (mit Weichheit der Kraft) — auffasse, und diese Vorzüge vereinige; 2) für die ästhetische Anschauung, daß jeder Sinn zur Empfindung des Schönen gestimmt, Gesicht und Gehör aber besonders gebildet werde; 3) für das Subjektive der Kraft, daß sie zunächst in der Richtung dieses Sinnes stärker, freyer, für die Darstellung geübter, und daß sie dadurch im

Ganzen vortrefflicher werde. Die Wahrnehmung ist das Produkt des gleichgestellten äußeren und inneren Faktors; die Empfindung das Produkt, worin der innere überwiegt (im Geschmack); die Erhöhung der Kraft in Beidem giebt dem gewonnenen Eindruck seine Bedeutung. Hiernach haben wir die Uebungen eines jeden Sinnes zu ordnen.

Unser Karl wurde von seiner Kindheit an gewöhnt Form und Farbe richtig zu sehen, die Gegenstände scharf zu unterscheiden, und, so wie er Sprache erhielt, dieses mit Worten auszudrücken. So ließen wir ihn unendlich viele Vorstellungen einsammeln, und seiner geübten Aufmerksamkeit wurde es immer leichter. Als 3jähriger Knabe weilte er mit Wohlgefallen vor der Blume; er wußte sie bald zu pflanzen, Schmetterlinge zu fangen u. s. w. So ist sein Geist aufgeregt worden, froh und frey steigt er in seiner Thätigkeit; und nun als 7jähriger Knabe kann er mit Worten beschreiben, was er sieht und hört, und seine Empfindung des Schönen auch in Linien und Tönen auf mancherley Art ausdrücken.

1. Der Gesichtssinn.

Da dieser Sinn der frühesten und stärksten Kultur fähig ist, so folgen wir auch hierin dem Winke der Natur. Er wird auf folgende Art für jeden Zweck geübt.

Staatl. Bibliothek Passau

Karl sah in seinen ersten Lebenstagen nach dem helleren Punkte; wir ließen ihn nicht in ein zu helles Licht schauen, damit seine Augen nicht litten; durch den allmähligen Uebergang der Dämmerung zum hellen Tageslicht, wozu wir ihn schon in den ersten Wochen führten, gewann sein Gesichtssinn Stärke. Nun ließen wir ihn immer mehr Einzelnes nach den Graden der Helligkeit unterscheiden, und bald bemerkte er auch Formen und Farben. Jetzt gewöhnten wir ihn, das Einzelne so in die Augen zu fassen, daß er es wieder erkannte, und sich dessen freute; wir stellten ihm, so viel wir konnten, nur schöne Formen vor, hauptsächlich Blumen, und dabey übten wir den Farbensinn, so daß er als 2jähriger Knabe wohl schon viererley Roth unterschied. Noch ehe er sprach, sagten wir ihm bey vielen Gegenständen den Namen vor, dann sprachen wir öfters fragend den Namen aus, und deuteten auf den Gegenstand hin; bald deutete er uns nicht nur den Gegenstand selbst an, sondern benannte ihn auch, und zwar ungefragt, oft von weitem. Dann führten wir ihn auch in den Mondschein, und ließen ihn da manche Gegenstände erkennen, wir wanderten mit ihm bis in die dunkle Nacht; der 3jährige Karl konnte schon im Dunkeln den Pfad finden, und er sah den Baumstamm nicht für einen Menschen an. Aber wir hüten ihn sorgfältig vor der Unterscheidung des Kleinen in der Dämmerung, weil dieses die Augen schwächt. Dagegen lassen wir ihn manchmal neben uns zu dem Sternenhimmel hinaufsehen, wir machen ihn auf größere Sterne und auffallende Sterngruppen

aufmerksam, und bald schaut er von selbst hinauf, befreundet sich mit diesem oder jenem hellen Sterne, poetisirt vielleicht dabey, und wir haben die große Freude, den wunderbaren Eindruck zu bemerken, womit die Sternenwelt in heiliger Nacht schon frühe auf ihn wirkt. Mittlerweile ist er auch im Sehen in die Ferne geübt worden. In seinem 4ten Jahre erkannte er den Thurm auf einige Meilen weit, und den bekannten Menschen schon in beträchtlicher Strecke; dabey entging ihm nicht der Vogel im Fluge und der laufende Sandkäfer vor seinen Füßen. Wir übten ihn zugleich, das, was sich schnell bewegt, mit seinem Blicke zu fixiren, und unter mehreren sich durcheinander bewegenden Gegenständen den gesuchten herauszufinden. Da er mit uns Anhöhen bestiegen hat, da er von Felsen, vom Thurme herabschaute, und manchmal klettert, so ist er auch gegen Schwindel gesichert; und sieht er nun z. B. den fortströmenden Eisgang des Flusses von der Brücke herab, oder aus der Kutsche die Bäume vorüber laufen, so wird sein Blick nicht mehr fortgerissen, und er wird bald wieder die Gegenstände fest halten. Dagegen gaben wir nicht zu, daß er sich schnell im Kreise herumbewegte; weil dieses dem freyen Festhalten der Augen schadet, und noch weniger gestatteten wir die Schaukel, weil diese äußere Bewegung zugleich eine nachtheilige innere in dem Unterleibe hervorzubringen scheint.

Auf solche Art hat unser 7jähriger Knabe einen wohlgeübten Gesichtssinn. Wir fahren so fort, besonders nun auch mit dem Auffassen des Mahlerischen.

Karl sieht scharf die Umrisse des Blattes und des Baumes, und weiß sie abzuzeichnen; und da er dabey auf die eigentliche Form und Größe, wie die Gegenstände in dem Gesichtsfelde erscheinen, d. i. auf die Perspektive aufmerksam gemacht wird, so lernt er auch Massen sehen und zeichnen, ohne durch das Denken der Wirklichkeit geirrt zu werden und den schönen Schein zu verlieren. An diesen gewöhnen wir ihn jetzt immer mehr dadurch, daß wir ihm gemahlte Landschaften vorzeigen, und ihn mit diesen die Erscheinung der vor ihm liegenden vergleichen lassen. Mit 14 Jahren sieht Karl die mahlerischen Gruppen und Gegenden, und sammelt sie auf seinen Wanderungen in sein Portefeuille.

Einige Uebungen: Eine weiße Figur steht auf einer schwarzen Tafel, man läßt sie in näherer und weiterer Entfernung erkennen, allenfalls zum Wetteifer von mehreren Kindern zugleich. — Weiße Linien, und endlich Punkte auf dieser Tafel läßt man in der Ferne zählen. — Eine schwarze Scheibe mit weißer Mitte stellt man zur Zielscheibe für das Werfen, Bogenschießen ꝛc. auf; sind sie hieran geübt, dann etwa eine gewöhnliche weiße mit schwarzer Mitte. — Man läßt das Kind die Sachen auf dem Tische oder in dem Zimmer genau ansehen, und wenn es sich entfernt hat, so verrückt man sie, ruft das Kind herein, und läßt es die Ordnung wieder herstellen. — Man läßt im Dunkeln einen nicht ganz unsichtbaren Gegenstand suchen, nur sey er nicht zu klein. — Auf Spaziergängen werden die Entfernungen mit dem

Gesichtssinne geschätzt, und zwar auch nach dem Lichtschimmer. — Die Farben des Regenbogens werden immer feiner unterschieden, dann die vielfachen Abstufungen jeder Hauptfarbe; und diese allenfalls nach bekannten Blumen benannt. — Dabey wird manches gezeichnet während dem Sehen, bald auch erst nachher, und zugleich aus der Phantasie regelmäßige und schöne Linien und Figuren, welche man zur Uebung des Augenmaßes abtheilen läßt; aber sie werden auch mit wirklich vorhandenen verglichen, z. B. diese mehr elliptische, oder diese mehr leicht geschwungene ꝛc. mit einem bekannten Pflanzenblatt; auf ähnliche Art macht man es mit Farbenmischungen. — Beym Botanisiren werden Gewächse mit forschendem Blicke von weitem entdeckt; auf ähnliche Art Käfer im Sitzen, Schmetterlinge im Fluge beym Insektensammeln; die Ornithologie wird hauptsächlich nur durch solche Beobachtung der Vögel im Freyen studirt. — Bey Musikübungen läßt man die Fingerbewegung des Spielenden sehen, angeben, nachmachen ꝛc., und so bey andern künstlichen Bewegungen; man könnte es dahin bringen, endlich dem Taschenspieler seine Kunst abzusehen. — Am Sternenhimmel lehrt man zuerst die Sterne der ersten Größe und die am meisten in die Augen fallenden Sterngruppen kennen, wiederfinden und beschreiben; dann geht man weiter bis zum Auffinden der Jupiterstrabanten, oder zum Erblicken der Venus beym Sonnenscheine. — Alle Uebungen dieses Sinnes stelle man so viel möglich im Freyen an. — Die vorzüglichste Uebung ist aber das Abzeichnen

mit Worten. Das Kind sieht z. B. zuerst das Blatt, und beschreibt dieses im Sehen nach einer gewissen Ordnung, dann das ganze kleinere Gewächs, dann etwa den Baum, dann Baumgruppen, endlich die ganze Gegend, oder was sonst sein Gesichtsfeld ausmacht. Anfangs geschieht diese Abzeichnung mit Worten während dem Sehen, nachmals mit abgewandtem Gesichte, endlich nach einiger Zeit zu Hause, z. B. als Wiederholung einer Fußreise. Damit können nun Handzeichnungen verbunden werden. Es ist außerordentlich, wie viel hierdurch das Kind nicht nur an Aufmerksamkeit, Bestimmtheit, Richtigkeit und Schärfe in seinem Sehen gewinnt, sondern auch an Ordnung und Deutlichkeit, und an Bildern für das Gedächtniß, besonders aber auch an dem Sinne für das Mahlerische. Eine vorzügliche Uebung, welche eben sowohl zum ästhetischen Zeichnen als zu den geographischen und mathematischen Vorstellungen unmittelbar hinführt.

Der Vortheil, welcher durch eine methodische Uebung des Gesichtssinnes erreicht wird, ist erstens material. Eine Menge der wichtigsten Anschauungen und Eindrücke werden so gefaßt, daß sie wahr, frisch und helle in der Seele bleiben. Dem Verstande wird so der nothwendige Stoff, dem Gedächtniß der beste Vorrath, der Phantasie die fruchtbarste Saat, und dem Gefühle das Feld des Schönen und Bedeutenden gegeben. Der Geist wird durch den ersten und frühesten Sinn mit den Reichthümern der Außenwelt für die Schöpfung seiner inneren Welt nach dem Willen

der Natur selbst ausgestattet. Der zweyte Vortheil, worauf man bisher weniger achtete, ist der formale, und dieser ist noch größer. Im Allgemeinen wird die Aufmerksamkeit durch den Gesichtssinn am besten und frühesten gebildet, insbesondre aber bildet dieser äußere Sinn den inneren Sinn für das Wahre, Schöne und Gute, und gießt gleichsam Heiterkeit in das Gemüth. Da nämlich der Gesichtssinn der klarste und bestimmteste ist, so gewöhnt sich durch ihn der Geist, dessen Innerstes ja überall durch das Aeußere der Sinne sich aufschließt, und nach diesem sich auch formt, zum Denken des Wahren mit Klarheit. Schon die Sprache deutet dieses an, da sie das Wahrnehmen und Gewahren am meisten dem Sehen zuerkennt, so wie wir oben auch bemerkten, wie umgekehrt das Sehen zum Einsehen und zur Scharfsichtigkeit der Urtheilskraft übergeht. Die Schönheit erscheint hauptsächlich dem Auge, damit aber dieses sie fasse muß es ruhig, frey und scharf sehen; es muß zugleich die fließenden Linien, den Farbenschimmer, und die beleuchteten Massen mahlerisch zu schauen gewöhnt seyn. Unsre Uebungen bilden demnach unvermerkt, aber desto tiefer den Sinn für die schöne Natur, und führen durch diese zum reinen Geschmack und zur überirdischen Welt. Schon aus dem Sinne für das Wahre und Schöne erschließt sich der für das Gute, aber auch unmittelbar kann jene methodische Uebung dahin führen. Denn in der Aufmerksamkeit des Auges erscheint die Freundlichkeit, und in beidem, wie wir oben sahen, das Erste der Tugend; ja das Auge

muß als das Organ der Liebe zur schöneren Verbindung der Seelen führen; denn der seelenvolle Blick strahlt aus unverfälschtem Inneren durch ein reines Auge hindurch. Licht und Wärme verklären das Auge, und hierbey wird das Gemüth ruhig, freundlich und lieblich. Heiter sagt man von der Landschaft, wie von der Seele, worin sich jene spiegelt. Ordnung thut dem Auge wohl, Verwirrung macht unmuthig: was würde aber alle Ordnung helfen, wenn wir sie im Sehen verwirrten? Ein geübtes Auge sieht Ordnung in die Natur hinein, und erfreut dadurch das Gemüth. Wir sehen ja, wie die stille, sanfte und schöne Beschäftigung des Zeichnens, Stikkens ꝛc. das kindliche Gemüth zum stillen Frohsinne gewöhnt. Und der Umgang mit Blumen, die Befreundung mit Thal und Berg und Baum und Wald, das ruhige Weilen vor den Herrlichkeiten der Natur und der Kunst — welche Quelle der reinsten und lieblichsten Gefühle! Dann wandeln wir auch dankbar unter den Schönheiten, womit uns die Natur umfließt, wenn wir sie nur schauen gelernt haben, ja wir verstehen alsdann die tiefe Sprache, womit sie zu unserm Geiste spricht, bald tröstend, bald aussöhnend, bald hocherfreuend, wenn nur unser Blick vorerst ihre Formen unterscheiden lernte. Es steht dann in der hohen Buche, die sich dem Mittagsstrahle entgegen breitet, in der majestätischen Eiche, dort im ernsten Walde, oder in der hinaufdeutenden Pappel, über welche sich noch leise das Gold der Abendsonne hinzieht — es steht uns dann in allem,

was die Natur dem Auge darbietet, ein Wort voll tiefer Bedeutung vor der Seele — Gott spricht zu uns durch die Natur, und seine Majestät erscheint uns im heiligen Lichte. — Platon sagte, wenn die Tugend in sichtbarer Gestalt gesehen werden könnte, so müßten alle Sterblichen sie lieben; er soll einen vorzüglich guten Gesichtssinn gehabt haben.

2. Der Gehörsinn.

Wir hatten an Karl schon in seinen ersten Lebenswochen bemerkt, daß er den Gehörreitz empfand; nach einigen Wochen weiter vernahm er augenscheinlich den Schall, und nun ließen wir ihn besonders oft einen freundlichen Zuruf vernehmen. Er kannte bald die Stimme seiner Mutter, und hierauf auch die Stimme andrer Menschen. Und da er sich an einem Orte befand, wo er täglich mancherley Geräusch hörte, so wurde sein Gehörsinn immer in einer gewissen Thätigkeit erhalten, aber noch nicht sehr angestrengt. Wir ließen ihn nur etwa, außer dem Reden, auf die Stimme des Hundes, der Kuh ꝛc. in einiger Entfernung merken. So wie er laufen konnte, rief man ihm öfter von weitem zu, manchmal lauter, manchmal leiser, und so war er gewohnt als 2jähriger Knabe scharf aufzuhorchen. Dann ließen wir ihn mehrere Thiere an den Stimmen unterscheiden, wir brachten ihn auch manchmal zu einem stärkeren Getöse,

z. B. in eine Mühle, und wir sagten ihm zuweilen etwas mit leiser kaum vernehmbarer Stimme. Als 3jähriger Knabe kannte er schon manchen Vogel an seinem Gesange; und hörte er unter mehreren lautredenden Personen die Stimme eines Bekannten, so gerieth er in Freude; mitten im Lärmen der Spiele entging ihm nicht das Wort seiner Eltern. Es ward ein Klavier in dem Zimmer gespielt, wo er sich oft befand; wir sahen, daß er manchmal aufmerksam darauf war, auch war er von Kindheit an gewohnt, lieblichen Gesang um sich zu hören: nun führten wir ihn öfter zum Klavier, und ließen ihn eine Reihe Töne nach einander hören, und zwar bald bestimmt die Tonleiter der ganzen Töne; hierauf ließen wir ihn genau die Oktaven bemerken, alsdann die Quinten und die Terzen, so daß sein Gehör es wohl unterschied, ob diese Töne oder andre auf einander folgten. Mittlerweile hörte er auch manche leichte Melodieen, die er nachzusingen versuchte. Das war der erste freye Unterricht in der Musik. Nach einem Jahre war sein Ohr so geübt, daß er den harmonischen Dreyklang von Dissonanzen wohl unterschied, und nun erhielt er als 5jähriger Knabe förmlichen musikalischen Unterricht, besonders in dem Singen. Sein Gehör mußte auf verschiednerley Instrumenten, z. B. auf dem Waldhorn und auf der Guitarre die Töne erkennen. Von einer Windharfe vernahm er unten im Garten schon den kaum noch hörbaren Laut. Aber wir sorgten, daß er kein betäubendes Getöse, z. B. keinen Schuß und keine Trommel ganz in der Nähe

vernahm, bis es sein Ohr allmählig vertragen konnte; und doch verwahrten wir ihn auch hier noch so viel möglich gegen solche Abstumpfungen des Gehörs. Wie Karl 6 Jahre alt war, besaß er so ein wohlgeübtes Gehör. Wir ließen ihn nun immer feiner sowohl die musikalischen Töne, als auch jeden Laut unterscheiden, und er war bald im Stande auch den leisesten Laut zu erkennen, und dabey die Richtung anzugeben, woher er kam. Auch mußte er öfters im starken Geräusche etwas anhören. — Dieses führten wir fort durch folgende Uebungen.

Die Augen des Hörenden werden verbunden, und er giebt den an, dessen Stimme er hört; oder: in einiger Entfernung im Freyen werden Knaben nach verschiedenen Seiten hingestellt, und jener muß mit verbundenen Augen angeben, woher und von wem der Laut kommt; oder er muß, ohne es zu sehen, anzeigen, was er den Andern thun hört, z. B. wenn er sich niedersetzt, aufsteht, schreibt, die Feder schneidet, nach welcher Seite gerichtet dieser redet u. dergl. m.; oder: welcher Körper das ist, der den Laut giebt. Ferner: es wird in einiger Entfernung etwas gelesen, es werden Namen hergesagt ꝛc., und dieses mit leiser Stimme, und der Horchende muß es wiedersagen. — Auf dem Klavier wird ein Ton angegeben, ohne daß er es sieht, und er muß diesen Ton wiederfinden; oder: er giebt mit verbundenen Augen eine Reihenfolge von Tönen an; und so wie seine Stimme mehr geübt ist, singt er die Töne nach. — Die weitere Uebung ist: mehr Anhören als Lesen, und Wieder-

erzählen des Gehörten; öfteres Zuhören beym Lesen der Gedichte, und Gewöhnung, etwas bloß durch das Gehör auswendig zu lernen; auch mündliche Aufträge, und manchmal viel auf einmal.

Der materiale Nutzen der Uebungen des Gehörsinnes ist 1) eine Menge von Gehörvorstellungen, z. B. die verschiednen Thierstimmen; 2) das Festhalten der andern Sinnenvorstellungen durch das Wort. Das Gehör erregt vermittelst der Sprache unmittelbar den Verstand, um den Gegenstand zu denken, es bereichert und begeistigt das Gedächtniß, es erregt die Phantasie bey den erhaltenen Bildern, und es eröffnet das innerste Heiligthum des Geistes um das Höhere und Geistige zu fühlen; in dem Gehöre entwickelt sich vermittelst des Wortvorraths hauptsächlich die Vernunft. — Und noch weiter: wer gut hört, vernimmt deutlicher und stärker das Geistige, und läßt dieses tiefer in seinen Geist eindringen; er wird empfänglicher für das höhere Schöne und für das Uebersinnliche, und sein Geschmack wird mehr von dem Irdischen losgerissen; die heiligsten Gefühle gehen durch das bedeutende Wort auf, wenn es mit Liebe gesprochen wird; auch wird durch den Gehörsinn das Religiöse am tiefsten erregt; zugleich geht hierin die Aufmerksamkeit am frühesten in Besonnenheit, in Ueberlegung und in ein ergebenes Aufmerken auf den Willen der Menschen über; aus dem guten Anhören wird ein Horchen auch auf das leiseste Wort, und dieses führt, wie schon unsere Sprache andeutet, zum Gehorchen. Der Gehörsinn vernimmt bey dem Natur-

sohne in dem Donner die Stimme Gottes, bey dem Kinde vernimmt er in dem Ausspruche der Eltern, und bey dem kultivirten Menschen in dem Herzen Worte des Freundes. Die weisen Lehrer der Vorwelt wirkten kräftiger als unsere Buchstaben durch lebendiges Wort. Ein Pythagoras machte Schweigen und Hören seinen Lehrjüngern zur Bedingung; dieser tiefe Mensch war es auch, der die Töne für das Element der Geisterwelt erklärte.

3. Der Geruchsinn.

Wir bemerkten, daß sich dieser Sinn bey Karl in seinem 3ten Jahre aufschloß, und in dem Gedanken, daß er nicht vergeblich dem Menschen gegeben sey, suchten wir ihn vor Abstumpfung sorgfältig zu verwahren. Wir ließen ihn daher nicht an Orten sich aufhalten, wo Uebelgeruch die Luft erfüllte, aber wir verschonten ihn auch mit starken Wohlgerüchen. — In freyer und reiner Luft sog er die balsamischen Düfte der Pflanzenwelt ein. Dadurch wurde er freylich sehr empfindlich gegen jeden übeln Geruch, aber er vermied ihn auch desto mehr, und konnte die Gegenstände schon von weitem an ihrem Ausduften unterscheiden. Eben so mochte er starke Wohlgerüche nicht leiden: dagegen gewöhnten wir ihn, die Blumen auch bloß an ihrem Dufte zu erkennen, und nur vor diesen reinen Wohlgerüchen zu weilen.

Uebungen. Er sucht Gewächse auf bloß durch den Geruchsinn; er lernt auch Insekten ꝛc. hierdurch auffspüren. — Mit verbundenen Augen muß er die in einiger Entfernung liegende Blume angeben, und zwar auch mehrere von einer Art, z. B. ob es eine dunkle Nelke war oder eine helle; oder er muß dem Papiere anriechen, was sich daran befindet oder befand. — Man trägt unbemerkt etwas vorüber, das er am Geruche erkennen muß. — Mit der Zeit übt er sich auch die chemischen Bestandtheile durch diesen Sinn zu unterscheiden.

Kant hat Unrecht, daß er diesen Sinn für den undankbarsten und entbehrlichsten hält, dessen Verfeinerung eben nicht belohnend sey, weil er uns nämlich so oft wider unsern Willen Ekel und Unannehmlichkeit zuführe. Allein eben darum fördert er die Bildung. Denn er berichtigt den Geschmacksinn, um das Schädliche als widrig zu meiden, und flößt ein unüberwindliches Gefühl für Reinlichkeit ein, und das soll doch wohl unter Menschen statt finden? Schon material betrachtet giebt er uns eine Menge charakteristischer Merkmale, die wir durch keinen andern Sinn erhalten, z. B. dem Physiker und Arzte und manchem Handwerker; oft schon wurde z. B. eine Feuersbrunst durch einen feinen Geruch verhütet ꝛc.; auch erhält er uns durch die naturgemäßen Wohlgerüche die Kindheit in einer wunderbaren Erinnerung fest. Aber die Ausbildung dieses Sinnes hat gewiß auch einen noch nicht genug erkannten formalen Nutzen für den Geist. Man weiß es, daß bey vorzüglich geistvollen Männern,

z. B. bey Haller dieser Sinn ausnehmend scharf war. Ob nun gleich der scharfe Geruch grade kein Zeichen von scharfer Urtheilskraft ist, da es sehr verständige Menschen giebt, die diesen Sinn ganz entbehren, so muß doch die Kultur desselben einigermaßeu mit dem Geistigen zusammenhängen. Auch lehrt die Erfahrung, daß durch Parfümerien der Geschlechtstrieb gereitzt werden kann; es wird also auch in dieser Hinsicht desto wichtiger seyn, daß man ihn nicht verwöhne, sondern naturgemäß ausbilde. Vielleicht wird dadurch etwas zur Verfeinerung der Urtheilskraft des Geschmackes und des reinen Natursinnes bewirkt, vielleicht wird durch ihn unvermerkt die Späh - und Unterscheidungsgabe auch in Hinsicht des Geistigen geübt, und jener feine Takt mehr entwickelt, der das weibliche Geschlecht auszeichnet, bey welchem eben dieser Sinn gewöhnlich feiner ist. Denn in dem äußeren Sinne entwickelt sich der innere; in einer naturgemäßen Ausbildung des Organismus muß jedesmal der Geist gewinnen, und wenn auch der unmerkliche Einfluß, den die Vollkommenheit des einzelnen Sinnes auf das Innere hat, uns noch nicht bekannt geworden, so können wir ihn doch mit Recht vermuthen. — Noch verdient es aber eine Untersuchung von tieferen Naturforschern, welchen Antheil der Geruchsinn an manchen unaussprechlichen Gefühlen hat, und warum Wohlgerüche in Verbindung mit Musik so wunderbar das Gemüth ergreifen, wie wir z. B. in katholischen Kirchen erfahren.

4. Der Geschmackſinn.

Unſer Karl unterſchied in ſeinen erſten Monaten mit dieſem Sinne wohl Süß, Bitter und Sauer, aber weiter übten wir ihn nicht, um ihn nicht von der Natürlichkeit abzuziehen. Denn dieſe iſt grade in dem Geſchmackſinn am nothwendigſten, weil er die Auswahl der Speiſen richtig leiten ſoll, und den Magen nicht durch Lüſternheit des Appetits verwöhnen darf. Wir bildeten ihn alſo nur durch den Genuß einfacher Speiſen, und verſchonten die Zunge mit Salz und Gewürz, damit ſie nicht abgeſtumpft und vor der Zeit für die ſtärkeren Reitze empfänglich, und folglich lüſtern würde; deßhalb gewöhnten wir den Knaben auch nicht an Zucker. Die Mehl- und Milchſpeiſen blieben ihm deſto länger angenehm, und die edle Gabe, welche die Natur ſelbſt wohlzubereitet jedem anbietet, beſonders aber der Jugend, das Obſt, blieb ſein Labſal. Dadurch wurde ſein Geſchmacksorgan gut und rein erhalten, ſo daß er nun z. B. die Obſtſorten aufs feinſte unterſcheiden kann. Wir ſtellen damit allerley Uebungen an; er lernt z. B. auch das Waſſer an dem Geſchmack erkennen, und ſo auch bey chemiſchen Unterſuchungen die Salze, die Beſtandtheile von mancherley Miſchungen u. dergl. So könnte er z. B. als Weinkenner es in der Unterſcheidung der Weine weit bringen.

Da es manche Dinge giebt, welche nur durch den Geſchmack erkannt werden können, ſo hat die Kultur

auch dieses Sinnes, soferne sie nur naturgemäß ist, ebenfalls ihren materialen und formalen Nutzen. Vielleicht daß auf diesem Wege auch der Geschmack im geistigen Sinne eher seine Reinheit erhält; gewiß aber gewinnt der junge Mensch in sittlicher Hinsicht, wenn sein Gaumen nur im Dienste des Magens und der Gesundheit steht, wenn er sich der Gaumenlust dadurch entrissen hat, wenn er nicht durch den Geschmacksinn in der Empfindung der höheren Sinne gestört wird, und wenn er ihn mit Freyheit zur Prüfung mancher Dinge anwenden kann.

---

5. Der Getast- und Gefühlsinn.

Karl ist nie gekitzelt, nie verhätschelt worden; dieser Sinn hat ihn also nicht dem Thierischen überliefert. Da der Knabe vielmehr an Ertragung von Wärme und Kälte allmählig gewöhnt wurde, und durchaus an Reinlichkeit, so ist jetzt die Vitalempfindung in diesem niederen Sinne naturgemäß, kräftigend für den Organismus, und freymachend für den Geist. Um destomehr ist dieser Sinn in seinem eigenthümlichen Organe, in der Hand, geschärft und für die Wahrnehmung geübt worden. Karl hat als 7jähriger Knabe eine Menge von Vorstellungen durch das Betasten der Körper erhalten; wir üben ihn darin weiter, und lassen ihn besonders auch die Flächen bemerken. Zugleich muß er immer mehr in jeder Tem-

peratur aushalten lernen, wobey wir ihn jedoch vor Abstumpfung der Nerven verwahren. Ist es möglich, so kommt er durch Reinlichkeit und Aufmerksamkeit dahin, auch durch das für die Lebensempfindung allgemein verbreitete äußere Gefühl den Wechsel der Atmosphäre, doch ohne in seinem Wohlbehagen gestört zu werden, zu empfinden. — Wir ließen ihn zur Uebung mit verbundenen Augen Münzen zwischen den Fingern erkennen, erst gröbere, dann feinere; ferner ließen wir ihn die Zahl der Blätter eines Buches zwischen den Fingern schätzen; auch mußte er ein Gewächs bloß nach dem Betasten erkennen und beschreiben, besonders dabey auf die Härchen und Wimpern merken; endlich auch die vor das Gesicht gehaltene Hand, oder was es sonst ist, in einiger Entfernung verspüren. So auch ließen wir ihn nach und nach Personen erkennen, indem er ihr Gesicht befühlte; so den Körper, den wir ihm unter die Finger gaben; endlich auch das Blatt, ob es beschrieben oder unbeschrieben war — und er kommt vielleicht dahin, die Schrift mit den Fingern zu lesen. Zugleich mußte er allerley mit den Fingern machen, ohne es zu sehen, unter andern: man führt ihm die Hand, und er sagt von selbst, was er schreibt; auch schreibt er im Dunkeln; er schneidet im Dunkeln etwas aus, oder verfertigt in Thon etwas u. dergl. m. Hierzu besonders die musikalischen Uebungen, im stärkeren oder schwächeren Niederdrücken des Klavis, oder der Saite. Um Kälte und Wärme nach Graden zu unterscheiden, wird Wasser von verschiedener Temperatur genommen,

und etwa nach einen Thermometer taxirt; auf ähnliche Art wird in der Hand das Gewicht geschätzt.

Eine Menge Wahrnehmungen gewinnt hierdurch der junge Mensch, wodurch seine Bekanntschaft mit der Außenwelt erst ganz vollständig wird. Aber ein großer Vortheil ist es auch, daß er Schein und Sinnenwahrheit zu unterscheiden sich gewöhnt, und den Sinn für plastische Schönheit mehr entwickelt, diesem auch zugleich mehr Zartheit und Richtigkeit im Auffassen der Umrisse und Flächen giebt. Wir können dabey erwarten, daß das von außem reinlich gewöhnte Kind ein Zartgefühl für Seelenreinheit erhält, und daß also insbesondre der weiblichen Jugend solche Uebungen — wie sie ja auch mehreren weiblichen Arbeiten angehören — Noth thun, da der Knabe leicht durch den höheren Grad von Reinlichkeit, wie sie bey dem Mädchen seyn soll, verwöhnt und verweichlicht werden kann. Gewiß ist es aber, daß die methodische Behandlung dieses niederen Sinnes die Seele für die oberen desto freyer erhält. Von Alterthumskennern erzählt man, daß sie die Schönheit der Statuen mit der Hand empfinden konnten. In dem Streite der plastischen Kunst mit der Mahlerey erkennt der Blinde jener den Vorzug zu.

Oft ist es der Fall, daß der Mensch einen Sinn entbehrt, oder eine natürliche Schwäche daran erleidet. Hier wird er nun freylich nicht so jene geistigen Vorzüge entbehren, wie wir sie dem Einflusse dieses

Sinnes zugeschrieben haben, allein daraus folgt doch nicht, daß sie nicht mit der Kultur desselben zusammenhängen. Denn 1) dieser Sinn wird vielleicht durch die vorzügliche Ausbildung eines andern ersetzt, z. B. das Gesicht durch das Gefühl; 2) durch eine vorzügliche Geisteskraft wird dennoch das Gute hervorgebracht, was bey den gewöhnlichen Naturen erst des stärkeren Reitzes von außem bedarf, z. B. die Heiterkeit eines Blindgebornen, die Seelenreinheit eines armen Mädchens, das im Schmutz aufwuchs, dieses sind dann freylich edle Seelen von höherem Range; 3) wie es gewöhnlich ist, so hat derjenige, welcher alle Sinne im gesunden Zustande besitzt, sie doch darum nicht zum rechten Gebrauch geübt. Es wird also allerdings der Fall manchmal seyn, daß ein Mensch mit natürlichem Mangel eines Sinnes die inneren Vorzüge in weit größerem Grade besitzt, als der andre, ohne daß wir darum die Vortheile der Kultur jedes einzelnen verkennen dürfen. So ist es ja mit allem, was die Erziehung bewirkt, z. B. auch in der Gymnastik.

Für die ganze Bildung des Menschen ist es also nöthig, daß der Mangel des einen Sinnes durch einen andern Sinn ersetzt werde, z. B. daß der Taubgeborne durch das Gesicht und das Gefühl in dem Mundorgane die Vorstellungen, welche eigentlich das Gehör giebt, so viel möglich erhalte. Es ist bekannt, wie weit man es in der Bildung der Taubstummen gebracht hat; man hat theoretische und praktische Belehrungen über diesen Gegenstand. (Wolke

giebt sie auch zugleich für den Unterricht der Schwerhörigen und Blinden.) — Man suche solchen Menschen so viel möglich eine Quelle, auch von der sittlich-religiösen Seite zu eröffnen, wodurch sie, so gut es gehen kann, entschädigt und gegen Unmuth verwahrt werden. Der Blinde ist nicht selten von fröhlicher Gemüthsart, und der Taubgewordene von verdrießlicher. Jener hat nämlich eine liebliche innere Welt bey aufgeweckter Phantasie, und unter dem geistigen Einfluß der Menschenstimme: dieser dagegen entbehrt die Annehmlichkeiten des Gesprächs, und wird doch jeden Augenblick daran erinnert, indem er die Menschen um sich sieht und durch die äußere Welt von dem Leben in der inneren zurückgehalten wird. Wenn nun in jenem die Phantasie für das Poetische und Religiöse recht gebildet, und in diesem für beides kräftiger geweckt wird, so daß dieser zugleich mit Liebe seine Ideale und die Menschenwelt umfaßt, besonders aber auch die Schönheit inniger empfinden und die Natur tiefer verstehen lernt, so erhalten beide einige Entschädigung und ein frohes Gemüth.

Ein Hauptfehler in dem gemeinen Leben ist es, daß ein Sinn zum Nachtheile der andern verstärkt wird; z. B. die Menschen ohne gute Erziehung werden meist von dem Geschmacksinne beherrscht, auch liegen ihrer Seele die Vorstellungen des Getastes näher als die des Gesichts, und die Gesichts- und Gehörvorstellungen dienen ihnen wiederum nur für die gröbere Sinnlichkeit. Daher kommt es, daß der Mensch von dem gemeinen Schlage nur das Hand-

greifliche begreift, das Augenscheinliche einsieht und das Grobsinnliche vorzieht. Man vernachlässige also keinen Sinn, aber man übe sie alle so, daß die oberen Sinne die Herrschaft behalten. Doch auch hier ist Vorsicht nöthig. Die unteren Sinne dienen den oberen zur Berichtigung; würde z. B. nicht durch den Gefühlsinn die Vorstellung von dem Körper und der Entfernung erhalten, so hätte das Auge nur den Schein vor sich, und das verleitete zu einem falschen Urtheile über die Wirklichkeit. Die unteren Sinne geben am meisten das Reale, durch ihre Kultur lernt man daher auch am besten über dasselbe urtheilen, aber man fesselt sich auch daran, und dann leidet Verstand, Gedächtniß und Phantasie. Die beiden oberen Sinne eröffnen den inneren Sinn für das Ideale, ihre Kultur zieht daher aufwärts, aber ist sie einseitig, so verliert sich die Wahrheit der Sinnenerkenntniß, und so giebt es leicht einen Schwärmer. Wird z. B. der Gesichtssinn in Verbindung mit den unteren vorzugsweise geübt, so gewinnt die Sinnenanschauung und der Verstand, wie auch das Gedächtniß, doch aber bleibt beides ziemlich geistlos, es giebt etwa Buchstabenmenschen; die Phantasie bleibt zurück. Die Herrschaft des Gesichtssinnes im Idealischen erhält dagegen die Phantasie blühend und geordnet, folglich in ihrer Schönheit, und das Gemüth in seiner Haltung, begünstigt also auch die Tugend. Wenn daher die Oberherrschaft des Gehörsinnes dem Menschen mehr Tiefe giebt, er sey nun Musiker-, oder Poet, oder überhaupt idealisch, und wenn sie sein

heiligstes Leben aufregt, daß es sich in das äußere ergießt und nicht selten verliert, so führt die des Gesichtssinnes mehr zur Oberfläche hin, aber auch mehr zur Stille und zur reinen Gestaltung. — Wie nöthig ist also zur wahren Erziehung, daß man alle Sinne kultivire in reiner Harmonie! Jeder wird auch alsdann vollkommen frey, denn nur in Allseitigkeit der Kraft reißt sich das Einzelne aus dem gereitzten Zustande los; und so gelangt erst in der Ausbildung aller Sinne jeder einzelne zu seiner wahren Vollkommenheit. Und nur so gewinnt durch die Sinnenübung der ganze Mensch.

Auch der innere Sinn entwickelt sich am besten in dieser Harmonie. Denn dieser besteht theils in der Form, wodurch alle Sinnenempfindung in die Seele eingeht, und die abgesondert vorgestellt werden kann, theils in der inneren Empfindung, welche auch getrennt von der Sinnenanschauung statt findet. Das erstere, die Form, wird hauptsächlich durch die Sinnenwahrnehmung hervorgezogen; sie ist Raum und Zeit, und durch die Uebung in der Wahrnehmung wird die Auffassung dieser Formen an sich vorbereitet. Wer mehr die Aufmerksamkeit mit Reflexion auf den Gegenstand selbst wendet, wird dadurch von der inneren Empfindung abgezogen. Nun kommt es darauf an, ob er mehr auf den in der Erfahrung gegebenen Stoff merkt, oder lieber die reine Form selbst auffaßt. In dem letzteren Falle übt er sich mehr mathematisch, denn er übt seine Aufmerksamkeit in der reinen Form von Raum und Zeit. Die Reflexion auf

die reine Form der Zeit ist insbesondre die Sache der mehr in sich gekehrten Gemüther, die aber doch nicht an dem Materiale des Gefühls so sehr Gefallen finden, wie z. B. die Menschen, welche sich im Rechnen, oder in algebraischen Gleichungen vertiefen, die Mathematiker in dem strengsten Sinne. Bey solchen leidet sowohl die Klarheit und Gewandtheit in der Sinnenerkenntniß, als auch die Innigkeit der Anschauung, Geschmack und Gefühl. Dagegen wird der mehr innige Mensch ebenfalls etwas Verworrenes in der Sinnenerkenntniß haben, und zum mathematischen Denken eben nicht aufgelegt seyn. Es ist also leicht einzusehen, wie nur grade in jener harmonischen Ausbildung aller Sinne der innere Sinn in seiner Allseitigkeit sich aufschließe, so daß hier Form und Stoff sich völlig durchdringt, und der Geist eben so gut die mathematische Bestimmtheit als die ästhetische Innigkeit erhält. Wollte man z. B. einen einseitigen Mathematiker bilden, so lasse man ihn nur regelmäßige Formen sehen, und behandle alle Sinneneindrücke bloß als Einheiten, die Aufmerksamkeit mit aller Gewalt abziehend von dem Afficirtwerden durch den Gegenstand. Oder wollte man einen ästhetischen (sentimentalen) Menschen bilden, so müßte man ihn sorgfältig von der Reflexion, von Kenntnissen, von Winkel, Zahl und Maaßstab zurückhalten, er müßte z. B. empfindungsvoll vor der Landschaft stehen, aber den fernen Thurm aufzusuchen dürfte ihm nicht einfallen, und noch weniger die Entfernung zu messen.

Hiernach giebt es allerdings auch einige Zeichen der intellektuellen Fähigkeiten. Wenn der Knabe einen stärkeren Gesichtssinn für die Wahrnehmung hat, so verräth er vorzügliche Verstandesanlagen; hat er den Gehörsinn für die Empfindung stärker, so wird vermuthlich seine Phantasie vorherrschen. Verbindet sich aber mit dem Sehen leicht die Phantasie, so hat er Anlage zur Poesie und zum Schauen in das Innere; und nur dann, wenn die Einbildungskraft nicht die reine Gesichtsanschauung verwirrt, sondern in gleichem Grade der klare Verstand hinzutritt, ergiebt sich die Anlage entweder für die Naturbeobachtung, oder, bey dem Zeichnungstalente und dem leichten Auffassen der schönen Formen, für die Mahlerey. Auf ähnliche Art zeigt der Gehörsinn entweder mehr Anlage zur Musik und Poesie, oder zum Reden und zur Besonnenheit. Zieht sich der Knabe gerne von der äußeren Sinnenwelt zurück, bey übrigens guten Fähigkeiten, so neigt er sich entweder zur Sentimentalität oder zur Betrachtung, und in diesem letzteren Falle zeigt sich bald, ob er mehr die metaphysischen oder die mathematischen Unterhaltungen liebt. Auch die Physiognomie hilft hier auf die Spur. Das musikalische Gehör pflegt sich durch einen Ausdruck des Gefühls im Auge anzukündigen, das sich freylich, so wie die ganze dieses begleitende Gesichtsmiene, nicht mit Worten beschreiben läßt; der mahlerische Blick verräth sich dagegen durch eine eigene Schärfe und Festigkeit des Auges. — Die Oberherrschaft der niederen Sinne bezeichnet übrigens das Volk der Erde, in allen Ständen den Pöbel.

Da nun der offenbare und der geheime Einfluß der allseitigen Sinnenkultur auf die Geistesentwicklung so groß ist, so bleibt es auch eine der ersten Pflichten des Unterrichts, den Zögling hierauf zu prüfen, und den vernachlässigten Sinn baldmöglichst zu verbessern.

II. Verstandesübung.

Der Gebrauch der Sinne übt schon von selbst die Denkkraft, soferne nur das Kind überhaupt Verstandesanlage mitbringt, aber es giebt doch außerdem noch einen eignen Unterricht, welcher unmittelbar die Denkthätigkeit bildet.

Das Denken ist jederzeit ein Zusammenfassen des gegebenen Mannigfaltigen zur Einheit, oder eine Beziehung des Begriffes und der Anschauung auf einander. Entweder bezieht sich nun der Begriff unmittelbar auf das, was dem Sinne gegeben wird, dann ist es der anschauliche Begriff, wie er in der Sinnenerkenntniß vorkommt: oder er bezieht sich wieder auf andre Begriffe, die sich vielleicht durch mehrere hindurch erst an die Anschauung anschließen, in diesem Falle ist es ein abstrakter Begriff. Beides soll geübt werden, aber offenbar gehört das erstere mehr der früheren Jugend an.

Da sich alles Denken auf die Anschauung bezieht, so kommt es darauf an, ob diese ihrem äußeren Stoffe nach behandelt wird, wie z. B. in der Pflanzenkunde,

oder ob man von dem äußeren abstrahirt, und nur die Form überhaupt, als inneren Stoff festhält, nämlich die reine Form der Anschauung, Raum und Zeit, durch Denken bestimmt. Dieses letztere ist das mathematische Denken, jenes das sinnliche (der äußeren Anschauung), und dasjenige, welches bloß mit der Bestimmung des Begriffes zu thun hat, ist das logische. Das mathematische Denken übt den Verstand in seiner reinen Thätigkeit für die Anschauung; das logische in derjenigen Thätigkeit, die im Bilden der Begriffe und dem Beziehen derselben vorkommt; das eine oder andre allein übt ihn einseitig, beides zusammen bildet ihn vollkommen.

Wir haben also zwey Uebungen für die Denkkraft, in wie ferne wir diese bloß als Verstand betrachten. Es fragt sich nun wann und wie sie eintreten.

Die mathematische Uebung fängt mit der Uebung des Augenmaßes an, welche man schon frühe anstellen und sehr weit bringen kann. Sie geht in die Formen- und Größenlehre über, und endigt mit der vollkommenen Gewöhnung an das mathematische, d. h. scharfbestimmte, richtige und zugleich produktive Denken. Sie läuft durch die ganze Jugendzeit hin.

Die zweyte Verstandesübung ist die logische. Sie besteht in dem Nachdenken über den gegebenen Gegenstand, um die Verstandesbegriffe dabey zum Bewußtseyn zu bringen, z. B. Ursache und Wirkung u. s. w. Zuerst ist das Denken bloß anschaulich, aber auch jene Begriffe kommen schon in der frühesten Kindheit, wie in einer Dämmerung zum Vorschein;

denn so wie sich der Säugling freut, wenn er z. B. an die Brust gebracht wird, so fühlt er die Wirkung zum voraus, und fängt auf solche Weise an jenes Erfahrungsgesetz zu entwickeln. Da nun hieraus allmählig eine klare Erkenntniß hervorgeht, und zwar, wie wir oben sahen, frühe schon nach allen Verstandesbegriffen, so lassen sich naturgemäße Uebungen anstellen, und nicht selten mit den Sinnenübungen verbinden. Karl mußte daher über die Gegenstände urtheilen: wenn er nämlich die Merkmale durch den Sinn aufgefaßt hatte, mußte er sagen, was es ist, und warum er es dafür erklärte; ferner, wozu es dient, was man damit machen kann, woher es kommt, wie es sich zu andern Dingen verhält u. s. w. So z. B. weiß er von dem Bache hinter dem Garten zu sagen, wo seine Quelle ist, wie er die Wiese bewässert, mit andern Bächen sich vereinigt ꝛc.; ferner: daß alles Wasser bergab fließt, was Quellen sind, und daß sie gewöhnlich aus Bergen kommen, daß aus den Bächen Flüsse werden u. dergl. m. Dergleichen Verstandesübungen wurden ungesucht angestellt, und zwar so, daß Karl gemeiniglich selbst fragte. Denn konnten wir seine Aufmerksamkeit nicht gut damit unterhalten, so überließen wir ihn lieber dem Spiele seiner körperlichen oder geistigen Thätigkeit, und wir ließen uns daher lieber von ihm selbst fragen. Aber wir sagten ihm wenig vor, vielmehr ihn auf das Rechte nur hinführend ließen wir ihn selbst bemerken und aussprechen. So wie er hiernach einen allgemeinen Begriff gefaßt hatte, so mußte er auch

diesen wieder auf einen Gegenstand anwenden, und zur besseren Uebung ließen wir ihn Beyspiele angeben, z. B. bey dem Worte Bach ließen wir ihn uns diesen oder jenen Bach, den er kannte, sagen, oder auch wohl eine Beschreibung von so etwas geben. Weiterhin übten wir ihn in dem Abstrahiren, welches immer das Schwerere in dem Denken ist, weil man sich dabey von Vorstellungen losreißen, folglich ganz in seiner Gewalt haben muß. Wir ließen unsern Karl in Gewächsen, Thieren ꝛc. nur das bemerken, was sich an mehreren findet, und gewöhnten ihn so zu Begriffen von Arten, und in diesen von Gattungen mit deutlichem Bewußtseyn hinaufzusteigen; er mußte aber beständig bey seinen Klassifikationen Beyspiele angeben, und also in den Gattungsbegriffen nicht bloß auf- sondern auch absteigen. Auch diese Uebungen wurden bis in sein 8tes Jahr nur gelegentlich getrieben. Sie wurden durch die frühe Gewöhnung der Aufmerksamkeit und dann des Beobachtungsgeistes herbeygeführt, so daß sie der Knabe lieb gewann; seine Wißbegierde war daher immer leicht zu erregen. Nunmehr wurden sie regelmäßiger angestellt, und mit dem materialen Lernen verbunden. Von der Zeit an wurde auch katechisirt, um die Begriffe zu entwickeln, zu trennen, zu verbinden, zu vergleichen ꝛc., und jetzt wurden auch zusammengesetzte deutlich gemacht. Karl mußte z. B. einen Tisch nach seiner Form und nach seinen Theilen beschreiben, dann ein Gewächs, ein Haus, eine Strecke Landes u. dergl.

Damit indessen der Verstand nicht eingeengt würde, theils bloß für die Sinnenwahrnehmung (Empirie), theils für das Spiel mit Begriffeformen, so wurden die erhaltenen Kenntnisse in dem Gedächtnisse niedergelegt, und zugleich die Phantasie dabey erregt, um neue Begriffe zu erzeugen. Der Knabe mußte daher das Einzelne und die Arten ꝛc., die er kennen gelernt hatte, mit ihren Namen behalten, und manches dabey ausdenken, z. B. was erfodert wird, um einen Tisch zu machen, um das Gewächs gut zu behandeln ꝛc. Zur Erweckung dieser Thätigkeit ließen wir ihn öfters Erzählungen und Beschreibungen machen, gaben ihm Räthsel und Charaden auf, ließen ihn selbst dergleichen erfinden, spielten zu Zeiten das Vergleichungsspiel, das Ausfragespiel u. s. w.

Diese Denkübungen führen nun immer tiefer in die Grammatik, und durch diese in die Logik selbst ein. Denn dazu soll doch die Sprachlehre behandelt werden. Der Lehrling bestimmt den Begriff an sich in seinen verschiedenen Verhältnissen, dann lernt er im Satze auf die Verbindung von Subjekt und Prädikat achten, und weiter lernt er Sätze verbinden, um einen ganzen Gedanken darzustellen, und dieses alles immer mehr in den feineren Gedanken - und Sprachverhältnissen. — Dabey üben wir ihn auch in Definitionen, wo er immer schärfer den allgemeinen Begriff bestimmen muß, und eben so in Divisionen, wo er umfassend angeben muß, was der generelle Begriff Specielles enthält; Uebungen, welche die ganze Jugendzeit fortlaufen.

Bey Mädchen verlangt die Verstandesbildung einen andern Weg, da der weibliche Geist nicht zu der Reflexion auf Begriffe in dem Grade, wie der männliche, bestimmt ist, also auch nicht so mit den Verstandes - und Sprachformen und mit Regeln unterhalten seyn will, am wenigsten aber mit der Mathematik. Naturgemäßer übt man den Verstand des Mädchens dadurch, daß man es die Anschauungen richtig fassen und unterscheiden, und alles Allgemeine in dem Besonderen, z. B. die Regeln praktisch in dem vorkommenden Falle finden lehrt, und den ganzen Unterricht mehr anschaulich macht. Statt zu systematisiren, Definitionen zu machen u. dergl., wird das Mädchen schicklicher die mannigfaltigen Beziehungen eines Gegenstandes auf den andern bemerken, und Beschreibungen liefern. Die Sprachen wird es nie so ganz wie der Knabe nach Regeln lernen dürfen. Gut ist es freylich, um die Einseitigkeit zu meiden, wenn das Mädchen auch einigen Unterricht der Art erhält, allein wird die Gränzlinie nur im mindesten überschritten, so leidet immer die Weiblichkeit. Das Mittel der Verstandesübungen ist Sprache und Schrift; hier tritt also das Lesen und Schreiben ein.

Auch hier bestätigt sich dem Beobachter die Verschiedenheit der Köpfe, welche er bey den Sinnenübungen schon entdeckt hat. Der Knabe, welcher leicht abstrahiren und allgemeine Begriffe bilden kann, hat gute Anlagen für das metaphysische Denken; wenn er den allgemeinen Begriff, oder die Regel leicht auf den vorkommenden Fall anwendet, so hat er viel Urtheils-

Kraft, die nach Umständen theils mehr für die Lehre sich eignet, wenn er z. B. leicht das Beyspiel zum Satze zu finden weiß, oder mehr für das praktische Leben dient (guter Hausverstand — judicium discretivum); in beiden Fällen hat er Mutterwitz. Denkt er gerne richtig und klar die Sachen und Verhältnisse, die ihm vorkommen, so hat er einen guten Verstand im engeren Sinne, und je nachdem er alles fein und richtig bestimmt, hat er viel Schärfe. Ein andrer liebt mehr das mathematische Denken, welches der Natur nach überhaupt der Knabe mehr lieben sollte, so wie das Denken der Sache mehr das Mädchen.

Ein gebildeter Verstand giebt dem Gemüthe Ruhe, Besonnenheit und Haltung.

III. Gedächtnißübung.

Sinn und Verstand übergeben den Eindruck hauptsächlich durch das Wort dem Gedächtnisse. Dieses bedarf aber einer eignen Kultur, und zwar auf zweyerley Weise. Das Behalten des Gegenstandes erfodert nämlich 1) feste Einprägung, und 2) beliebige und leichte Erinnerung. Wir übten also vor allen Dingen Karls Gedächtniß dadurch, daß wir ihn richtig sehen, und scharf hören ließen, und daß er uns dieses wiederholen mußte. Hierdurch lernte er die Sache. Er mußte nun das Erlernte recht oft wiederholen, und so lernte er es erst vollkommen, denn

so prägte er es sich unauslöschlich ein; und so fanden wir es immer wahr, daß die Mutter alles Lernens die Wiederholung sey. Was durch den Gesichtssinn eingegangen war, wurde öfters mit Worten beschrieben, auch wohl auf eine Tafel hingezeichnet; was Karl gehört hatte, mußte er ebenfalls öfters wieder hersagen, und was er so auswendig lernte, geschah bloß durch das Vorsprechen, und noch nicht durch das Ablesen. So war es bis gegen das 8te Jahr hin. Da er nun lesen lernte, so gewöhnte er sich nun auch allmählig an dieses Auswendiglernen.

Eine Hauptsache hierbey ist, daß die Eindrücke lebhaft, wahr und unverwirrt aufgefaßt werden, und daß sich die Worte unwandelbar auf die rechte Anschauung beziehen; denn sonst behält man theils etwas anders, als man behalten will, theils behält man es falsch, schwankend, verwirrt. Das Auswendiglernen im strengsten Sinne bezieht sich auf Wortformen, Namen, Wörter u. dergl. — Vor allen Dingen mußte Karl selbst sehen, hören, denken, was man seinem Gedächtnisse einprägte; er mußte dieses mit deutlichem Bewußtseyn, und er durfte während dem auf keine andre Vorstellungen seine Aufmerksamkeit verwenden. Selbst der Ort, wo er so lernte, war nicht gleichgültig; im Anfange mußte Karl einen einsamen und stillen wählen, aber nach und nach mußte er sich gewöhnen, auch im Geräusche und unter Zerstreuungen auswendig zu lernen. So war er endlich im Stande, auch das zu behalten, was er nur im Vorübergehen vernahm.

Vorzüglich wichtig ist es, das Gedächtniß für die Form und künstlerische Darstellung zu üben. Dieses kann sehr leicht geschehen, wenn man z. B. den Zeichnungsschüler das, was er eben auf der Tafel sah, nachzeichnen läßt, nachdem man es ihm weggenommen hat. — An dieser Uebung scheint es meist den Künstlern zu fehlen. Denn daß sie so viel von der Laune in ihren Arbeiten abhängen, scheint von dem Mangel eines solchen Gedächtnisses zu kommen.

Das andre Erforderniß der Gedächtnißübung ist die Leichtigkeit und Freyheit der Wiedererinnerung. Diese kann nicht anders bewirkt werden, als durch ein festes Anknüpfen der behaltenen Vorstellung an irgend eine oder mehrere andre, welche uns jeden Augenblick zu Gebote stehen, wodurch wir also jene immer reproduciren können. Karl mußte daher, wenn er z. B. Wörter auswendig lernte, dabey an die Sachen denken, welche sie bezeichnen, und das Wort in der einen Sprache mit seiner Bedeutung in der Muttersprache zusammen aussprechen. Man erklärte sie ihm wohl, suchte sie ihm verständlich und interessant zu machen, und ließ sie ihn nicht leicht anders lernen, als wenn er erst im Zusammenhange, worin sie vorkamen, ihre Bedeutung vernommen hatte, aber man ließ sie ihn auch manchmal bloß dem Laut nach lernen, um desto mehr das Gedächtniß als Gedächtniß zu üben. Auf ähnliche Art verfuhren wir mit Begebenheiten, Jahrzahlen, Sentenzen, Sprüchen, und das alles zu seiner Zeit. Es wurde für sich

durchdacht und mit Bekannten zusammen vorgestellt, aber auch an sich eingeprägt und wiederholt. Besonders gut ist es hierbey, wenn man mehrere Kinder zusammen die Wörter aussprechen läßt, und täglich diese Uebung mit ihnen anstellt.

Weil nun hauptsächlich der Gesichtssinn die Vorstellungen fixirt, und sie klar und ruhig auffaßt, so nimmt man diesen für die Gedächtniß-Associationen zu Hülfe. Hieraus nun ergiebt sich eine künstliche Gedächtnißkunst. — Ihre erste Regel ist: die Vorstellung mit einem sichtbaren Gegenstande, wäre er auch nur ein gedachtes Bild, zu verbinden: die zweyte Regel: daß dieses ein solches Bild sey, daß man sich leicht vorhalten kann. Ist nun die Sache selbst, die man behalten will, schon ein Gesichtsgegenstand, so verbinde man ihn mit einem solchen, der ihn leicht wieder hervorruft. Wir pflegen nach diesen Regeln zu verfahren, wenn wir uns z. B. einen Knoten in das Schnupftuch machen, und an die Sache dabey bestimmt denken. Bey den Kindern scheint nichts besser hierzu zu seyn, als die beiden Härde. Man kann damit das Mnemonische der ganzen Geschichte einüben. Man nennt etwa die linke Hand vor Christi, und die rechte nach Christi Geburt, und nun benennt man jeden Finger mit einem wichtigen Namen und seiner Jahrzahl, so daß sie in gehörigen Zwischenräumen von einander abstehen, und daß man für jedes Gelenk die Zwischenperioden behält, welche man denn mit der Zeit auch so einübt. Nur alles lang-

sam, daß sich das Eine erst befestige, ehe das Andre verwirren kann. — Oft ist es auch nicht grade nöthig einen wirklich gesehenen Gegenstand zum Anknüpfen der Vorstellung zu erwählen. Wir machen z. B. unserm Knaben eine interessante Beschreibung von einem Orte, so daß er diesen in seiner Einbildungskraft stehen hat, und daran lassen wir ihn denken, wenn er etwas dahin gehöriges behalten soll, z. B. das ehemalige Rom, eine Flußgegend, ein Zimmer ꝛc. — Oefters ist auch eine Gehörvorstellung hinlänglich, oder doch erleichternd, um die Erinnerung geläufig zu machen. So macht z. B. Versmaaß und Reim, daß der andre Vers und Reim sogleich einfällt.

Dieses alles kann man zu einer Uebung gebrauchen, wodurch man sich überhaupt zum Wiedererinnern an jeden beliebigen Gegenstand geschickt macht, d. h. man kann sich mnemonisiren. Sollten wir nämlich unsern Knaben gegen sein 12tes — 14tes Jahr hin zu einem Manne bestimmt glauben, der vieles behalten müsse, so würden wir die Gedächtnißkunst im engeren Sinne mit ihm vornehmen. Wir haben hier folgendes zu thun. Er muß eine Zeit lang jeden Morgen bald nach dem Aufstehen sich an einen stillen Ort begeben und sich ein Zimmer denken, das er in seiner Einbildungskraft macht und uns beschreibt, bis er darin so einheimisch ist, wie in seinem wirklichen Zimmer. Hierauf unterscheidet er die Wände durch gewisse Merkzeichen, z. B. Fenster, Farbe ꝛc. Als-

dann bezeichnet er in Gedanken an den Wänden mehrere Plätze, jeden etwa durch ein Bild, und stellt sich diese jeden Morgen nach einer bestimmten Ordnung vor, welche immer dieselbe bleibt. Dieses wird vielleicht einige Monate geübt, bis er dieses Zimmer mit seinen Plätzen jeden Augenblick in der gewohnten Ordnung beschreiben kann, und steht es ihm nun so fest in der Seele, so lassen wir ihn diese Plätze mit irgend einer Geschichte, die er behalten soll, ausfüllen. Wir durchgehen sie nämlich in der gewohnten Reihenfolge, und bringen die Begebenheiten der Geschichte, der Zeitfolge nach, einzeln in jeden, indem wir sie ihm anschaulich erzählen, und ihn an jedem Platz einen Hauptzug gleichsam hinein mahlen lassen. Nun muß er dieses mehrere Tage nach einander so durchgehen und uns wieder erzählen, bis er diese Geschichte völlig in diesem Zimmer an der Wand hängen hat, und sie, so oft es verlangt wird, durch Plätze und Ordnung wieder darstellen kann. Alsdann lassen wir ihn sich ein andres Zimmer auf diese Art einrichten. Hieran muß er sich nun die Sachen zur Wiedererinnerung aufbewahren, indem er an jedem Platz sich etwas, das er behalten will, vorstellt und gleichsam daran hängt. Sogar Reden kann man auf diese Art memoriren. Und so wird es ihm leicht geworden seyn, sich mehrere Zimmer einzurichten, und endlich ganze Häuser zu beliebigem Gebrauche. Dabey hat er mehrere, die für das dienen, was er nur eine Zeit lang behalten will, deren Plätze also veränderliche Zeichen erhalten, oder die er bey unterlassener Wieder-

holung bald vergessen wird. — Auf solche Art können wir ihn für sein ganzes Leben mnemonisiren. *)

Was damit gewonnen wird, ist nicht nur das Materiale, indem eine Menge Dinge so entweder auf Zeitlebens behalten, z. B. die Geschichte, oder für einen bestimmten Gebrauch auswendig gelernt werden, z. B. eine Rede: auch die formale Bildung kommt hierbey in Betracht. Das Gedächtniß wird zubereitet, um in dem erfoderlichen Falle recht vieles getreu zu behalten, und es wird von der Seite der Erinnerung geübt. Der Hauptvortheil ist wohl in unsern Zeiten für die Geschichtskunde.

Allein diese Uebung bedarf vieler Vorsicht, sonst bringt sie dem Geiste Schaden. Hierzu folgende Regeln: 1) Man vermeide alle abgeschmackte Bilder; — 2) man überlade nicht die Einbildungskraft mit bleibenden Vorstellungen; — 3) man hindere nicht damit ihre freye Thätigkeit, um die Vorstellungen sich in andrer Verbindung zu denken, sie zu berichtigen, erweitern ꝛc.; — 4) man mnemonisire sich nicht so weit, daß man sich zu viel an Hülfsbilder gewöhnt, und die Kraft etwa verliere, mit Freyheit und ohne Kunst sich leicht auf etwas zu besinnen. Also werde die Gedächtnißkunst nur mit dem zu vielen Gedächtnißsachen (z. B. zur Gelehrsamkeit, Redekunst ꝛc.,) bestimmten Knaben oder Jünglinge geübt,

*) Die Mnemonik der Alten ist von Herrn von Aretin und von Klüber wieder hergestellt worden. Auch giebt Kästners Mnemonik (1805) darüber ausführliche Belehrung.

aber auch hier mit vieler Sparsamkeit und Auswahl; mit Mädchen gar nicht.

Die schlimmste Einseitigkeit würde das seyn, wenn man bloß von dieser Seite das Gedächtniß üben wollte. Wer sich nämlich gewöhnt, an bestimmte Dinge sich bestimmt zu erinnern, bloß um sie wieder so vor sich zu haben, wie er sie einmal gefaßt hat, der erhält dadurch keine Geistesbildung, ja er hemmt sie sogar, sie befestigend an das, was in der Seele gleichsam zu einem dürren Zweige wird. Der begeistigende Hauch muß beständig die erlernten Vorstellungen durchdringen, damit sie immer in dem Geistesleben sich in frischer Kraft neu bilden und andre erzeugen; denn der Geist ist ja nicht etwa eine Sammlung von aufbewahrten Schätzen, sondern eine Kraft, welche Fertigkeiten besitzt; und seine Vollkommenheit besteht in der geschickten Thätigkeit, wo möglich alle seine erhaltenen Vorstellungen sich beliebig wieder zu machen, hierdurch neue zu schaffen, und alles Gedachte in Einem zu denken. Er wird also von Seiten des Gedächtnisses auch nur in dieser Hinsicht gebildet, und das geschieht, wenn man nur das Zweckmäßige, und dieses nur so auswendig lernt, daß man es überhaupt leicht und getreu auswendig behält, und sich nicht die Freyheit der Phantasie beengt. — Die gewöhnlichen Uebungen, die in einem klaren, richtigen und lebhaften Einprägen, und in öfterer Wiederholung bestehen, seyen also auch — die gewöhnlichen; die künstlichen sind für die außerordentlichen Fälle. Ueberall werde das, was auswendig gelernt wird,

zugleich bezogen auf Anschauung, Begriff und Ideenerzeugung.

Die wichtigste Zeit für die natürlichen Gedächtnißübungen ist, wie wir oben sahen, zwischen dem 8ten und 14ten Jahre: die künstlichen fangen am sichersten erst gegen das Ende dieser Zeit an, damit sie desto weniger die Freyheit der Einbildungskraft beschränken.

Das gute Gedächtniß belebt das Gefühl mit einem Reichthume von Vorstellungen, unterstützt den Willen mit Erinnerungen zu guten Gewöhnungen, zur Erneuerung guter Vorsätze, zur Dankbarkeit *) u. s. w.; es hilft dem Verstand in dem Zusammenfassen des Einzelnen zum Begriffe, und in dem Durchdenken der Wahrheit, und es gewährt im Ganzen ein frohes Selbstgefühl in der freyen Herrschaft über eine Menge von Vorstellungen: es hat also auf die ganze Geistesbildung einen durchgreifenden Einfluß.

Auch hier entdeckt sich bey unsern Lehrlingen eine Verschiedenheit der Köpfe. Wer leicht auffaßt, hat selten auch die Anlage, lange und getreu zu behalten; wer richtig auffaßt, lernt gewöhnlich nur langsam; wer vieles auffaßt und behält, pflegt meist eine verworrene und ungetreue Erinnerung zu haben; wer getreu behält, ist meist ein nicht sehr geistvoller Kopf, und wer überhaupt ein gutes, d. i. ein getreues, leichtwiedergebendes und vielbehaltendes Gedächtniß hat,

*) Herbart spricht in seiner Pädagogik vortrefflich von einem Gedächtnisse des Charakters.

wird selten von Seiten der Urtheilskraft und Phantasie, d. i. des Geistes (Verstandes) sich auszeichnen. Solche lernen auch gewöhnlich leere Worte (z. B. Kalendernamen) und Formeln am liebsten auswendig. Zu einem guten Kopfe gehört: leicht durch den Sinn und Verstand zugleich aufzufassen, und sich frey, lebendig und mit glücklichen Ideenverbindungen daran wieder zu erinnern, so daß wohl manchmal die eingeprägten Vorstellungen erloschen zu seyn scheinen, aber in den daraus erzeugten desto schöner wieder auferstehn. — Hiernach hat man in dem Unterrichte Einseitigkeiten zu verhüten und gut zu machen.

Der Lehrer muß es sich angelegen seyn lassen, daß nur erst der Lehrling recht weiß, wie er auswendig lernen soll; hier darf jener sich keine Zeit und Mühe verdrießen lassen, dafür spart er auch beides für die Zukunft. Er setze sich also im Anfang bey dem Schüler, sage diesem vor, was er auswendig zu lernen hat, eins nach dem andern, lasse es mit lauter Stimme wiederholt nachsprechen, und gehe nicht zu dem folgenden über, bis er sich das erste recht eingeprägt hat; dann beobachte er ihn, damit er das Auswendiglernen aus dem Buche grade so mache, bis er an dieses langsame und feste Einprägen völlig gewöhnt worden.

IV. Geistesübung, oder Uebung der Phantasie.

Alles was durch die Sinne eingeht, was gedacht und was behalten wird, soll Geist werden, d. h. es soll die Geistesthätigkeit freyer machen, verstärken und erweitern. Diese Thätigkeit ist schöpferisch, sie wird durch den Eindruck erregt, bildet ihn geistig aus, und erzeugt aus dem Gegebenen neue Vorstellungen. Wir bezeichnen diese innere Energie mit dem Worte Phantasie; ohne diese giebt es also keine Geistesbildung. Ob nun gleich durch die Kultur der übrigen drey Thätigkeiten, welche für das Lernen zu unterscheiden sind, die der Phantasie größten Theils von selbst erfolgt, so bedarf sie doch, um die Einstimmung auf dem besten Wege zu bewirken, und auch von dieser Seite das Möglichste zu thun, noch besondrer Rücksicht und Uebung. Und wirklich giebt es hier noch Manches zu thun. Die Uebung ist zwiefach: 1) bey der Beschäftigung des Sinnes, Verstandes und Gedächtnisses wird die Phantasie zur angemessenen Thätigkeit erregt; 2) sie wird für sich selbst in dem ihr eigenthümlichen Geschäfte unterhalten.

Also vorerst jene Erregung. Der Sinnengegenstand darf nicht bloß das Bild in dem Auge, den Schall in dem Ohre zurücklassen, sondern der Geist soll etwas hinzuthun, was er nicht sieht und hört, ohne doch den Sinneneindruck zu stören und zu ver-

fälschen, und zwar etwas, das zunächst den Sinn in der Einbildungskraft beschäftigt. Dieses geschieht 1) theils in Absicht der Form — durch das eigentlich Aesthetische; 2) theils in Absicht des Stoffes — durch das, was ein höheres Gefühl herbeyführt.

1. Sobald unser Karl gut sehen, d. h. Formen und Farben unterscheiden konnte, so machten wir ihn auf die Schönheit, die sich hier darbietet, aufmerksam — wie schon oben angegeben worden. Dieses aber nicht etwa durch viele Ausrufungen, „o wie schön!“ oder dadurch, daß er von der Schönheit schwatzen lernte; denn hier sind die Worte sehr am unrechten Orte, da sie von aller wahren Empfindung abziehen: vielmehr ließen wir ihn recht viel Schönes, besonders in dem Reiche der Gewächse sehen, Zeit und Stunde dem himmlischen Einflusse überlassend; dabey ließen wir ihm nicht durch schlechte Gegenstände — (bleyerne Soldaten, Bilder und Bücherwerk, fade Gesellschaft ꝛc.) den Sinn dafür ersticken; auch anatomirten wir ihm nicht vor der Zeit Blume oder Schmetterling, und fesselten ihn nicht an ein System früher, als an die Natur; und um seine Aufmerksamkeit noch besonders zu erregen, dazu bedienten wir uns noch folgender bewährter Mittel. Wir gingen mit dem Knaben manchmal lustwandeln, wo wir uns einander dieses und jenes Schöne zeigten; er mußte dabey zuweilen, nach der oben angegebenen Uebung, die schöneren Formen mit Worten zeichnen; wir ließen ihn gute Abbildungen von Blumen u. dergl. sehen, die er in der Natur wiederfand;

er zeichnete selbst; und, was vorzüglich dient, wir gaben ihm allerley kleine mahlerische Gedichte auswendig zu lernen (z. B. Es lächelt aufs neue ꝛc. — Der Winter hat mit kalter Hand ꝛc., einige von Göthe's Blumendistichen u. dergl. m.), und liessen ihn diese bey Gelegenheit hersagen, doch ohne sie ihm in Verstandesbegriffe auszukatechisiren. So hatten wir das Vergnügen, den 8jährigen Knaben schon mit der Empfindung des Schönen, das der Gesichtssinn zwar darlegt, aber die Phantasie erst dem Geiste vorstellt, so vertraut gemacht zu haben, daß er nach einiger Zeit schon selbst kleine schriftliche Versuche machte, die er aber freylich verschämt zurückhielt — wie billig. Bey dem Mädchen erschloß sich dieser Sinn durch jene Mittel noch früher und lebhafter. — Auf ähnliche Art, nur freylich in den früheren Jahren seltner, verfuhren wir mit den Gehörgegenständen. — So wird die Jugend in das eigentlich Aesthetische eingeführt, und ist sie dieses einmal, so bildet sie sich von selbst darin fort, es bedarf nur der fortgehenden Unterhaltung durch Naturgegenstände, Kunstwerke, Lieder und andre Gedichte, eigne Darstellungen, Lektüre und Gespräch dieses Inhalts u. s. w. Man lege alles dieses zu dem Zwecke an, daß sich das Idealische der Formen in ihm erzeugt. Wir sehen zugleich, daß sogar die Wahrheit und Reinheit der Sinnenempfindung durch diese Phantasieübung gewinnt.

2. Während dieser Uebungen kommt Karl auf Vergleichungen, die in seinem Gefühle vorgehen, und es entwickelt sich allmählig der Sinn für das, was

nur empfunden und in der Sprache nur angedeutet werden kann. Es wird ihm in der Betrachtung der Natur auf eine ganz eigne Art wohl. Auch hierzu dienen die obigen Mittel, wenn man zugleich die kindlichen Gefühle, besonders die Liebe gegen die Eltern und Geschwister recht heget und pfleget. Gute Erzählungen, worin man diese darstellt, fördern dieses sehr. — Glücklich, wenn man von dem zarten Kinde Aeußerungen hört, wie folgende, und ganz ungesucht: „Die Blumen dort — sie sehen mich an — sie haben blaue Augen;“ — „Dort regnet es Blumen vom Himmel“ (der Regenbogen); — „Dort der Stern! — reiche mich hinauf — dann reiche ich dir die Hand, und du kommst zu mir;“ — „Wäre ich nur die Rose — dann bräche ich mich dir ab, und gäbe mich dir — dann gingst du dort den Berg hinauf, bis an den Himmel — und da reichtest du mich in den Himmel.“ — Was kann lieblicher seyn, als solche Phantasiespiele der Kinder, wenn sie so ungesucht kommen, wie diese wirklich von Knaben und Mädchen noch unter 4 Jahren die Eltern überraschten. Sammlet sie auf, sorgfältige Eltern, solche Frühlingsblumen Eurer Kinder; schönere sehet Ihr nirgends wieder; — sie sind noch die reinen Abdrücke des lichten himmlischen Sinnes, ehe ihn das Irdische überzieht. Aber Ihr könnet ihn schützen und fördern, wenn Ihr überall das Kind in solchen Aeußerungen freundlich anhört, und es selbst manchmal lehrt — Blumenkränze zum häuslichen Feste zu flechten. Nur verfälscht nicht diese Gefühle, indem Ihr sie ins Ange-

sicht bewundert, oder gar das Kind damit zur Schau stehen lasset; sie sind heilig und zart, und gedeihen nur in der Stille der liebenden Familie.

Die Phantasie führt so in der Sinnenwahrnehmung zur höheren Welt, die dem Geiste aufgehen soll. Hier hat nun allerdings auch der Verstand sein Geschäft, allein es schließen sich doch auch Uebungen zunächst an den Verstand an, da nämlich jene schöpferische Kraft aus dem Wahrgenommenen und Begriffenen zur höheren Wahrheit führt. Die Mathematik stellt dieses in dem Multipliciren, in der Lehre von den Verhältnissen ꝛc. sowohl als von den Dreyecken am anschaulichsten dar, wo man aus einigen gegebenen Größen die unbekannte erschließt, und überhaupt produktiv zu Werke geht. Ein ähnliches Geschäft hat die Denkkraft unbemerkt bey jedem Urtheile, aber ausdrücklich bey dem Vernunftschlusse; die Thätigkeit der Vernunft in ihrem Erkennen der Wahrheit hängt also gänzlich ab von der Wirksamkeit der Phantasie.

Wir lassen daher unsern Karl nicht bloß bey dem, was er sieht und denkt, stehen bleiben, sondern wir verlangen von ihm weiteres Nachdenken über Ursache, Wirkung, Zusammenhang ꝛc., und suchen ihn auf neue ihm eigene Gedanken zu leiten. Die Mathematik und Naturkunde gewöhnen ihn dazu. Dabey fragen wir ihn zuweilen, legen ihm Bedenklichkeiten vor, freuen uns seiner eignen Urtheile, machen bald den Lehrer, bald den Schüler, so wie es nur Interesse für ihn hat. Z. B. er sieht das Gebälke eines Hauses dastehen; wir machen ihn aufmerksam auf die

Stützen, auf die Größe des Daches, auf die Wirkung des Wetters an dieser oder jener Stelle ꝛc., und lassen ihn urtheilen, warum das wohl so ist, und was entstehen würde, wenn es anders wäre. Auf gleiche Art muß er Maschinen ansehen, Gewächse u. s. w. Bey den letzteren besonders, so wie überhaupt bey Naturgegenständen, führen wir ihn auf die zum Grunde liegende Urform, und so allmählig auf die tieferen Naturgesetze. Er sieht z. B. viele Blätter in drey Theile getheilt, viele auch in fünf, sieben ꝛc.; wir machen ihm die Aehnlichkeit darin bemerkbar, so daß er endlich darauf kommt, wie die Kraft sich in zwey Richtungen zerspaltet, wie aber in der Mitte noch etwas liegen bleibt, wie sich dieses manchmal wieder zertheilt u. s. f. Hier lassen wir ihn aber ganz in seinen Bemerkungen selbst gehen, und sie allmählig sich selbst berichtigen; denn das Corrigiren würde sein eignes Vordringen nur hemmen, und es gilt ja hier nicht um die aufgesammelten Behauptungen, sondern um die erfindende Vernunftkraft.

Das ganze Reich der übersinnlichen Wahrheiten beruht auf dieser Kraft. Ohne Uebung der Phantasie gelangt der Geist nicht zur Religion, und findet nie seine wahre Heimath. Daher ist allerdings das tiefere Einführen in die Natur zugleich die Weihe für die Religion, wenn damit nämlich die Entwickelung des göttlichen in der sittlichen Anlage, folglich in den kindlich frommen Gefühlen so verbunden wird, daß der Geist in der Natur die Wirksamkeit einer Weisheit erkennt, die sein heiligster Trieb anzubeten treibt.

Aber eben darum ist eine methodische Uebung erfoderlich, um nicht in abgeschmackten und unvernünftigen Vorstellungen herumzuschwärmen; unser Knabe muß daher lernen in Vergleichung des bereits als wahr Erkannten zu dem Uebersinnlichen in einem steten und zusammenstimmenden Zusammenhange, also logisch richtig fortzuschreiten. Unter diesen Uebungen gewinnt die schaffende Ideenkraft ihren kühnen Schwung, und bleibt dennoch im Dienste der Wahrheit; grade da kommt es nicht zum Vorurtheil und Aberglauben, aber die Aufklärung macht auch alsdann das Gemüth nicht leer, sondern eröffnet ihm seine Tiefe.

Vollständig wird aber erst dadurch diese Uebung, daß sie das Gedächtniß zugleich in Thätigkeit erhält. Die bereits eingesammelten Kenntnisse werden nämlich immer in Erinnerung gebracht, um die neuen daraus zu bilden, zu berichtigen, und alles Gedachte in Einen Gedanken erwachsen zu lassen. Karl muß sich erinnern, z. B. bey der Beurtheilung jenes Gebälkes, was er etwa von wagerechten und senkrechten Linien, von Schwerkraft, von Beschaffenheit des Holzes u. s. w. gelernt hat; so auch bey der Maschine, bey dem Gewächse ꝛc. — Je mehr er nun eigentlich gelernt hat, um desto weiter wird er in Erkenntniß der Wahrheit vordringen, und nur so wuchert das Wissen. Auf diesem Wege bleiben wir sicher, daß Karl sich nicht durch Geniesprünge um die wahren Einsichten täuschen, und auch bey den kühnsten Ansichten der Natur kein Phantast werden wird, wozu die Natur- und Religionsphilosophie jeden Augenblick

den Unwissenden verleitet. — So bewirkt die bey jeder Veranlassung in Thätigkeit gesetzte Phantasie in Verbindung mit Sinn, Verstand und Gedächtniß die tiefern Einsichten in die Wahrheit. Und dieses läßt sich allerdings üben.

Wie sehr die Natur selbst dazu treibt, lehrt die Beobachtung der Kinder. Man lasse sie nur zutraulich erzählen, wie sie sich so manches gedacht haben. Z. B. ein 10jähriges Mädchen sagte: „Ich habe sonst gedacht, daß die Erde dort weit in der Ferne aufhöre, dann habe ich aber wieder gedacht, daß doch auch da was seyn müsse — aber was sollte nur da seyn? — da habe ich es immer wieder anders gedacht ꝛc., aber jetzt weiß ich es, das geht fort, wie an einer Kugel, und da schwebt die Erde ꝛc.“ Dieses Mädchen hatte noch keinen bestimmten Unterricht von der Kugelgestalt der Erde gehabt, sondern nur nach gelegenheitlichen Belehrungen sich durch seine Phantasie dieses und mehreres andre ausgebildet; und grade darum, weil man es darin nicht störte, die wahren Vorstellungen ganz als seine eigenen erhalten. Man sieht hierbey, wie schlecht die Behandlung ist, wenn man den Kindern alles sogleich lehren will, wie es ist, und sie gar nicht zum eigenen Forschen kommen läßt; als wollte man ihnen durch das Vordociren die rechte Wahrheit in die Seele gleichsam hineintreiben.

Eine eigne Richtung der Phantasie geht auf das Verstehen des Bedeutsamen, und dieses ist bey den Neueren fast ganz vernachlässigt worden. Die Alten

hielten viel auf das Symbolische, allein wenige von uns gelangen kaum in ihren Studierjahren zu einer nur historischen Ansicht dieser Sache. Daher bleibt unter andern auch fast durchaus der Sinn für das Religiöse (besonders der christlichen Hauptgebräuche) von dieser Seite verschlossen.

Der Sinn für das Symbolische kann allerdings in dem Jugendunterrichte gebildet werden. Und hierzu giebt die Jugend schon von selbst Veranlassung. Das Mädchen bildet in seiner Puppe das Gesellschaftsleben ab, oder es legt in den Kranz von Vergißmeinnicht eine Bedeutung; der Knabe macht vielerley aus seinem Stock, oder zeichnet für den Freund ein Denkmal, das etwas bezeichnen soll. Nun dürfen wir nur unsern Knaben mit den richtigen Bedeutungen bekannt machen; z. B. bey der Eiche zeigen wir ihm den Ausdruck der Stärke; bey der schlanken Pappel das Aufstreben; bey dem Veilchen die bescheidene Tugend; bey der Tulpe das gefällige Aeußere u. dergl. (wie die schöne Blumensprache der Morgenländerinnen); aber wir greifen seiner Phantasie nicht zuviel vor, und leiten sie auch nicht früher zu diesen Absichten. Kleine Gedichte, besonders Mährchen, Fabeln und Parabeln sind das Mittel zu diesen Uebungen. *) Bey weiterer Geistesbildung verfolgen wir diesen Weg zur Mythologie und zum tieferen Verstehen der Natur.

*) Parabeln von Fr. Ad. Krummacher (1805. 2 Bändchen) geben dem Erzieher viel Vortreffliches. Auch die zu frühe vergessenen Palmblätter (von Herder der 1. Theil, die andern von Liebeskind.)

Man wird sich, nach den angegebenen Grundsätzen leicht selbst die Methode vorzeichnen, und dabey die Gesammtentwickelung des Geistes im Auge behalten; man wird viel damit ausrichten.

Hierin widersprechen wir grade zu dem, was Rousseau sagt, Emile solle gar nichts auswendig lernen, nicht einmal Lafontainische Fabeln; er glaubt nämlich die Kinder würden alsdann durch eine Lüge hintergangen und mißgeleitet werden.

Das hat man nun mit Aengstlichkeit befolgt, und oft genug nachgesprochen, unerachtet der trefflichen Erinnerungen, welche die Revisoren Campe, Ehlers, Resewitz und Trapp dagegen gemacht haben. Was Platon für jene kindlichen Unterhaltungen gesagt hatte, kannte man nicht. Wir haben unsern Hauptgrund schon angegeben, nämlich die Phantasie soll auch kultivirt werden, und die Fabel hat zunächst diese, nicht aber zunächst den Verstand und die Sittlichkeit zum Zwecke. Die Gründe, welche R. bey seiner scharfen Zergliederung der Fabel vom Raben und Fuchs u. a. gegen die Fabel überhaupt vorbringt, sind allerdings sehr einleuchtend, sobald man nur die Wirksamkeit jenes bildenden Geistesvermögens verkennt, wie es durch R. ist lange Zeit verkannt worden. Da beweiset er uns freylich, daß das Kind aus der einen Fabel die niedrigste Schmeicheley lerne, aus der andern Unmenschlichkeit, aus der dritten Ungerechtigkeit u. s. w. Aber er denkt hier wahrlich nicht mit kindlichem Sinne; er weiß es nicht, daß bey einem verständigen Kinde von natürlichem Gefühle die Einbildungskraft

in diesem Bilderspiele eine Menge Wahrheiten ahndet, somit für das Gute wärmer wird, und zugleich den Schönheitssinn übt, und daß also mittelbar Sittlichkeit und Vernunft nur desto mehr dabey gewinnt. Der Hauptvortheil der Fabel in den früheren Jahren ist nicht der Inhalt der Fabel an sich, sondern die Eröffnung einer Phantasiewelt; besonders für Knaben, für Mädchen scheint mehr das Mährchen zu seyn. — Da müßten denn auch freylich die schönen Künste sammt den Herrlichkeiten der Natur für die Humanität lästige Dinge seyn, da sie weder Sittensprüche noch triviale Lebensmaximen vorpredigen. Eben darum verschonen wir das Kind mit der nachschleppenden Moral an der Fabel, damit es nicht in seinem eigenen Sinnen, Ahnden und Erfinden gestört werde. Es soll, wie gesagt, zunächst Uebung der Phantasie seyn: Verstand und Sittlichkeit wird durch andern Unterricht zunächst bearbeitet. Genug wenn alles in Harmonie bleibt zur völligen Geistesbildung. Noch sind Uebungen für die Phantasie: die Auflösung von Räthseln, Charaden ꝛc., die Erfindung derselben, das Verstehen einer Zeichensprache, Erfindung einer Chiffreschrift und Dechiffrirung, Erforschung oder Aussinnung von Allegorien, (die Heraldik, welche ehedem manchmal auf Schulen gelehrt wurde, war nur eine abgeschmackte Uebung der Art,) Lektüre und Auswendiglernen schöner Gedichte, eigene Versuche Fabeln oder andere Gedichte zu machen, Studium der schönen Künste, Besuchen der Concerte und Schauspiele, Lustreisen, und endlich alles Studieren, das mit Geist betrieben wird. Eines

der natürlichsten und schönsten Mittel, besonders für Mädchen, ist die Blumengärtnerey. Warum wird das doch so sehr vernachlässigt? Aber wir meinen hier nicht die luxuriöse Sitte von Modeblumen u. dergl., sondern die Ausführung eigner Ideen in dem Pflanzen dieser Naturschönheiten.

Eigene Uebungen des Witzes schlägt der Verfasser der Levana vor. Sie erfodern nur Vorsicht, um nicht Witzlinge zu bilden, oder der freyen Gemüthlichkeit zu schaden.

Die Träume der Kinder sind gewissermaßen ihre Poesie, und gemeiniglich zusammenhängender und lebhafter, als die der Erwachsenen; als ob die Kindheit eine dunkle Welt im Inneren trüge, welche vor der hellen Wirklichkeit allmählig verschwindet. Oft ist es äußerst interessant, wenn 6jährige oder ältere Kinder ihre Träume unbefangen erzählen. Man unterhalte sich dieses Vergnügen, man hat alsdann den doppelten Vortheil, erstens, daß man die Kinder dadurch in ihrem Innern kennen, und sie auch richtiger behandeln lernt, und zweytens, daß man ihnen die beste Uebung in der Darstellung ihrer poetischen Bilder verschafft.

Die Köpfe unterscheiden sich in Absicht der Phantasie darin, daß der eine sehr lebhaft ist, welchem es gemeiniglich an Ordnung und Dauer fehlt; der andere reich an Zufluß von Bildern und Gedanken, wo es ebenfalls an Ordnung und dabey an der Gestaltung zu fehlen pflegt; der dritte hat mehr die Energie um etwas sogleich auszusinnen und zu denken, aber diesem

fehlt es meist an reichem Zufluß; der vierte trifft glücklich und gestaltet gut, aber seine Phantasie dringt nicht vor, und ist arm. Daß sie reich werde und kühn, unter einem vielseitigen Zufluße von Gedanken, mit Lebhaftigkeit ergreifend und schaffend, und doch dabey geordnet zum Gestalten des Schönen, anhaltend zur Ausführung und in jedem Momente energisch durchblitzend, das ist das Ziel ihrer Bildung. So entwickelt sich der vorzügliche Denker, und wenn dabey die Natur dieser Bildung freygebig und ordnend zuvorkommt, so zeigt sich ein Genius. Grade in der Entwickelung der Phantasie erscheint der fromme, frohe und fleißige Sinn, also die kindliche Tugend und Religion, in ihrem glücklichsten Einfluß auf den Geist; ihre richtige Behandlung ist also so recht im engern Sinne Geistesbildung, und von der größten Wichtigkeit.

Die Vereinigung des Sinnes und Verstandes mit Gedächtniß und Phantasie giebt dem Geiste seine Vernünftigkeit; würde also eine dieser Richtungen in der Kraft allein geübt, oder auch nur vorzugsweise, so litte der Geist im Ganzen. Man forsche nur bey dem Erwachsenen nach, der sich in dem einen oder andern auszeichnet, ohne doch das geworden zu seyn, was man wünschte, gewiß liegt es an solcher einseitigen Bildung. Der Eine z. B. weiß nie recht zu gestalten, weil die Anschauung zu lebendig in ihm, ihn ganz beherrscht, und sich vielleicht besser in seinen Geberden, als in dem Worte ausdrückt; wäre sein Verstand

genugsam gebildet worden, so stünde in ihm ein geistvoller Mann da. Der Andre tritt als Schriftsteller auf, weil ihn die produktive Kraft treibt, er glaubt Ideen zu haben, er hat sie auch, und ist von ihnen in dem neuesten Zeitgeiste erregt: aber was dasteht, ist ein verworrenes Bilderspiel, ausgesprochen hat er eigentlich nichts, weil es ihm an Ordnung im Denken fehlt, und lehren kann er nur schlecht, weil er selbst zu wenig gelernt hat. Ein dritter hält das Erlernte für sein Eigenthum, unerachtet er selbst wenig recht gesehn, noch weniger durchdacht und nichts selbst erfunden hat; er schreibt etwa auch, allein es sind Reminiscenzen und Formeln. Ein vierter spricht sehr bestimmt und dringt überall auf deutliche Begriffe, allein diese sind leer, denn es fehlt ihm an Anschauung, und wie jenem an Geist. — Die mit dieser Kultur verbundene Uebung der Darstellungskraft ist im Einzelnen bemerkt worden. Hierdurch gewinnt diese Kraft im Ganzen. Ihre einzelnen Fertigkeiten werden im material - formalen Unterricht geübt.

Das ist es also, was der Unterricht zu thun hat, und worin sein großer Nutzen besteht, daß er die Einseitigkeiten verhütet, worein die sich selbst überlassene Thätigkeit doch immer geräth, und daß er also den Geist in wahrer Bildung frey macht. Da nun die Köpfe von Natur verschieden sind, indem der eine sich mehr zum Logischen, der andre mehr zum Aesthetischen, der dritte mehr zum Produktiven, der vierte mehr zum Mnemonischen hinneigt, so muß der formale Unterricht ein gewisses Gleichgewicht herstellen,

ohne doch die Naturanlage zu stören. Wir werden also z. B. den logischen Kopf keinesweges zum sentimentalen Romanschreiber bilden wollen, aber wir werden ihn mit Kenntnissen bereichern, und ihn beständig anhalten, seine Begriffe auf Anschauungen zu beziehen und auch Neues auszudenken. Ein Lessing kann uns hier als Ideal vorstehen. Und so wollen wir dem künftigen Künstler nicht zumuthen Gelehrter, oder dem Gelehrten Künstler zu werden, allein wen die Natur zu diesem oder jenem bestimmt hat, dem soll der Unterricht durch Vielseitigkeit helfen, es recht zu werden.

Auch die Zufriedenheit leidet durch Einseitigkeit des Kopfes. Wer sich im freyen Besitze von Kenntnissen fühlt, von welchen er den rechten Gebrauch zu machen versteht, in wahrer Einsicht und in fortsteigender Geistesthätigkeit, der erfreut sich seiner Kraft, wie z. B. der gebildete Künstler, oder der geistvolle Gelehrte. Selbst in der Schule ist es erst alsdann dem Schüler recht wohl, wenn er mit zunehmenden Kenntnissen die Befreyung seines Geistes mehr und mehr empfindet. Wer freut sich nicht seines Reichthums, worin er das Höchste besitzt! Wenn dem verstehenden Sinne des Sehers die Natur ihr Heiligthum eröffnet, so erheitert sein treffender Verstand auch seinen forschenden Blick, und die Schätze seines Wissens lassen ihm Gedanken zufließen, womit sein Geist stets tiefer eindringt, inniger fühlt, und lebendiger schafft. Klarheit, Wärme und Leben sind für den Geist die Früchte dieser Bildung, sind seine Gesund-

heit und sein Wohlgefühl. Ist ihm ein Genius hold, so erscheint er ihm auf diesem Wege in seiner ganzen Herrlichkeit.

Zweyter Abschnitt.

Materials formaler Unterricht.

Es giebt bey jedem Kinde einen Anfangspunkt der Kultur, so gewiß als die Menschheit im Ganzen von einem solchen Punkte ausgehen mußte. Denn es ist Naturgesetz, daß jede in der Welt vorhandene Kraft erzeugt wird, und daß von einem einfachen Punkte ihre wachsende Wirksamkeit anhebt. Auch zeigt uns dieses genugsam die Entwickelung eines jeden Kindes. Nun ist aber in diesem Punkte noch alles ungeschieden wie in dem Keime; wer also diesen Punkt auffaßt, faßt damit das Erste einer jeden einzelnen Thätigkeit auf. So wirkt das freundliche Sprechen der Mutter, womit sie ihren Säugling auf dem Schooß unterhält, in diesem eine frohe Bewegung, die sich in seinem Lächeln, in der munteren Unruhe seiner Gliedmaßen, in der gespannten Aufmerksamkeit, und selbst auch in den Anfängen eines liebevollen Gefühls äußert.

Von diesem Ersten tritt nun in jedem Momente ein Mehreres hervor, ebenfalls dem aus dem Keime hervordringenden Gewächse vergleichbar. Da nun der

Elementarunterricht die Kraft zu ihrer Bildung fortführt, so muß er sie auch beständig in ihrem Wachsthume begleiten, und zwar der Natur gemäß, d. h. in einem fließenden Fortgehen. Es giebt nirgends einen Sprung in der Natur; jedoch erscheint wohl manches so, und zwar am meisten in der menschlichen Thätigkeit. Was hierin eine Zeit lang im Stillen vorgeht, muß daher der Lehrer bemerkt haben, ehe es noch äußerlich erscheint, damit, wenn er nun auch mit einer neuen äußerlichen Thätigkeit hinzutritt, er nicht als ein Unkundiger eingreife. Hieraus ergiebt sich, wie der Elementarunterricht immer vielseitiger wird, indem er mit jedem Tage das Kind weiter in einzelne Gegenstände führt, und wie er sich also allmählig in den Anwendungsunterricht verliert.

Aber er bezieht sich immer grade nur auf diejenigen Gegenstände, welche die Natur zu ihrer Entwickelung verlangt, darin ist er formal. Dieses thut er in dem Verhältnisse mehr, als er noch dem Anfange näher ist, aber mit der Entwickelung selbst nimmt die Naturnothwendigkeit ab, also die freye Wahl der Gegenstände zu. Denn die Kraft des Menschen ist ja eine freye, welche in ihrem Fortsteigen immer freyer werden muß. Alsdann aber kommt sie immer mehr in den Stand, allerley äußerlich Gegebenes aufzunehmen, und sie will sogar mit willkührlichen Gegenständen unterhalten seyn, auch muß sie dieses alsdann, weil sie sonst in ihrer niederen Stufe festgehalten würde. Der Uebergang des Unterrichts als Vorbereitung zu dem, der sich auf die mancherley Gegen-

stände des Lebens anwendet, ist demnach von der Natur selbst angeordnet, so daß es sogar naturwidrig wäre, den letzteren dem Kinde vorzuenthalten. Auch kann es keine scharfen Gränzen zwischen beiden geben, denn von jedem Punkte aus fließt der eine in den andern hinüber.

Hierzu wird nun erfordert, daß er auch jeden Punkt vollständig erschöpfe, d. h. daß er die Kraft so lange an diesem Gegenstand übe, bis in dem Schüler das Bewußtseyn entsteht, daß er ihn vollendet habe, und nun weiter gehen müsse. Dieses wird sich in ihm als ein Gefühl offenbaren (die Reflexion ist später), das ihn froh macht und fleißig; das Selbstgefühl des sicheren Wissens oder Könnens, mit Muth und Lust weiter zu gehen. Nichts kann daher besser die Demuth und das wahre Kraftgefühl zugleich erregen, als ein guter Elementarunterricht; er giebt in jedem Punkte des Lernens ein frohes Vorgefühl von dem Streben ins Unendliche, und so ist er des Menschen im höchsten Grade würdig.

So wie nun dieser Unterricht beständig von innen herausbildet, so wendet er sich an die reine Selbstthätigkeit des Zöglings mit derjenigen Nöthigung, welche zugleich vollkommen frey läßt, das heißt sein ganzes Wesen ist Liebe. Er erweckt nämlich die Liebe und Lust zur Sache, so daß sich der Schüler mit aller Anstrengung darein vertieft. Grade hier kann am wenigsten Verdruß, Schelten, Strafen vorkommen. Indessen ist er doch auch nichts weniger als tändelnd, sondern ernst und anstrengend. Der Schüler wird so

angeregt, daß er in jedem Moment Zuwachs an Kraft, und mit jedem Zuwachs noch stärkeren Eifer gewinnt, und daß er dann nicht mehr ruhen kann, als bis er die Sache zur Vollendung gebracht hat. Grade dieser Unterricht ist es, dessen Wirksamkeit am meisten dem Einflusse des Lichtes gleicht. Er ist daher für den Lehrer mit einer eignen Freudigkeit begleitet, wie die Gartenarbeit, wo man die Gewächse unter seinen Händen gedeihen sieht.

Die Form der Elementarmethode kann im Allgemeinen keine andere als die heuristische seyn. Denn der Schüler soll ja seine Thätigkeit anstrengen, um selbst die Sache zu finden, und nach allen Seiten hin nachzusuchen. Ja, diese Form ist so genau damit verbunden, daß man den heuristischen Unterricht beynahe als einerley mit dem formalen ansehen kann, und daß auch in dem materialen grade so viel formaler ist, als man dabey heuristisch verfährt. Nur modificirt sich dieses Gesetz im Einzelnen.

Wir müssen nun sein Gebiet erforschen. Dieses begreift das Auffassungs- und das Darstellungsvermögen zugleich unter sich, und übergiebt jede einzelne Thätigkeit des jungen Menschen insoweit einer eigenen Behandlung, als sie einzeln hervortritt, und ihre Kultur zur Gesammtbildung dient. Hieraus entstehen sowohl freye als gebundene Uebungen; die ersteren nämlich betreffen die Kraft in ihrer natürlichen Richtung, womit sie sich auf den Gegenstand bezieht; die letzteren behandeln diesen Gegenstand selbst, so wie er in fortschreitender Stufenfolge die Kraft, und mit der

Kraft sich selbst entwickelt, und halten den Lehrling auf dem bestimmten Punkt fest.

Der Elementarunterricht läßt sich hiernach genau angeben, und in allen seinen Theilen. Da er die Kraft behandelt, so wie sie in sich selbst einen Stoff giebt, so wird er grade so viele Theile haben, als diese einen verschiedenen Stoff in sich enthält. Dieser aber, nichts anders, als eine innere Thätigkeit selbst, wird durch die Richtung bestimmt, die in die Natur gelegt ist. Nun finden sich zwey solcher Hauptrichtungen, die der Menschenkraft nothwendig sind, nämlich die des auffassenden und die des darstellenden Vermögens; und in jeder derselben wieder drey, welche sich in den nothwendigen Verhältnissen der Menschennatur begründen, nämlich die gegen das Aeußere, die gegen das Innere, und die gegen das Innere im Aeußeren.

Die drey Richtungen des auffassenden Vermögens zeigen sich, näher betrachtet, 1) als die in dem Menschen liegende Form die Welt (Außenwelt) aufzufassen, d. i. die Formen- und Größenlehre; 2) als die in ihm liegende Form die höhere Welt aufzufassen und sich zu dem höchsten Wesen zu wenden, d. i. die Religion; 3) als die in ihm liegende Form sich andern Menschen mitzutheilen und sie zu verstehen, d. i. die Sprache. Es ist nothwendig, daß der Mensch im gehörigen Verhältnisse steht mit der Welt, mit Gott (und dadurch mit sich selbst), und mit seines Gleichen, wenn er vollkommner Mensch seyn soll, und daß man für dieses dreyfache Verhältniß seine Kraft

entwickeln muß, wenn man ihn zur Humanität bilden will. — Uebrigens versteht sich von selbst, daß in allem diesem eben so viel innere Thätigkeit ist, als in dem folgenden.

Die drey Richtungen des darstellenden Vermögens sind: 1) die nothwendige Form des Aeußeren dabey, d. i. der Mechanismus; 2) die nothwendige Form des Inneren für die humane Darstellung, d. i. der Geschmack; 3) die nothwendige Form für das Innere im Aeußeren, d. i. die Geschicklichkeiten.

In jenen drey Richtungen liegt die Formen- und Größenlehre und die Religion am weitesten aus einander, da sich beide verhalten wie Aeußeres und Inneres; die Sprache steht jedem gleich nahe: in den drey letzteren sind der Mechanismus und der Geschmack am weitesten von einander, und die Geschicklichkeiten liegen in der Mitte. Bey dem Lernen soll sich beständig die Uebung der Darstellung mit der auffassenden verbinden, wie wir oben sahen; in der vollendeten Bildung vereinigt sich alles. Und weil die Kraft in jeder ihrer Richtung zu gleicher Zeit aus dem Keim hervorwächst, so muß auch dieses Dreyfache im Mathetischen sowohl als im Technischen gleichzeitig gelehrt werden. Denn das Lehren ist hier nichts anders als die bildende Entwickelung der Kraft in Beziehung auf jene nothwendigen Gegenstände.

Wir fassen also den gesammten Vorbereitungsunterricht in folgender Uebersicht:

1) Die Mathetik (Uebung im Auffassen, Lernen im engeren Sinne).

a. Formen- und Größenlehre;

α. in ihrem gebundenen (geregelten) Gange — Mathematik;

β. in ihrem freyen Gange —

(Hier verbindet sie sich mit der Zeichnungslehre ꝛc.)

b. Religionsunterricht;

α. in ihrem gebundenen Gange — Religionslehre;

β. in ihrem freyen Gange —

(Hier verbindet sie sich mit der Poesie.)

c. Sprachlehre;

α. in ihrem gebundenen Gange — Grammatik;

β. in ihrem freyen Gange —

(Hier verbindet sie sich mit der Tonlehre.)

2) Die Technik (Uebung im Darstellen, Uebung im engeren Sinne).

a. Mechanische Uebungen

in ihrem gebundenen und freyen Gange — Gymnastik;

b. Geschmacksbildung

in ihrem freyen Gange und in dem gebundenen der schönen Künste;

c. Geschicklichkeiten —

Schreiben, Lesen, mündlicher Vortrag.

Die Technik ist wohl zu unterscheiden von der Anwendung der Mathetik, denn sie hat etwas ganz anders zum Gegenstande. Allein das, was die Mathematik, die Religion, die Sprachkunde lehrt, wird allerdings im täglichen Leben angewandt, und der Unterricht führt dazu hin, indem er belebend (praktisch) ertheilt wird. Eben so verhält es sich mit dem Technischen. Beides soll in dem Menschen in Geist und Leben übergehn.

A. Der material-formale Unterricht im Mathetischen.

---

1. Reine Formen- und Größenlehre.

Hier ist die Form, inwieferne sie im Inneren des Menschen liegt, der Gegenstand des Unterrichts. Die Reflexion des Schülers muß also auf das Elementarische derselben gelenkt werden, und zwar so, daß er alle Formen selbst findet und dabey das Bewußtseyn erhält, Schritt vor Schritt alle mögliche Fälle erschöpft zu haben. Es fragt sich, wie das möglich ist; denn giebt es nicht unendlich viele Formen? Allerdings, aber während dieses Unterrichts offenbaren sich die nothwendigen und die willkührlichen. Dieser letzteren giebt es unendlich viele, aber der ersteren keineswegs, denn sie bestimmen sich durch die Gesetze

der reinen Form des Raums, welche immer nur gewisse bestimmte Arten und in jeder eine bestimmte Zahl zulassen. Ob nun gleich das Entdecken dieser Formen ins Unendliche fortgehen mag, so daß man jetzt z. B. vielleicht noch eine neue mathematische Curve finden könnte, so läßt sich doch bey jedem Fortschritte im Lernen einsehen, was man grade jetzt an diesem Orte haben kann; z. B. alle möglichen Dreyecke, mathematische Körper, Kegelschnitte. Eben hierdurch wird der Schüler mit jedem Schritte in den Stand gesetzt, diejenigen Formen abzuscheiden, welche nicht nothwendig sind, und man kann ihn so bey jedem Schritte beliebig in das Gebiet des Willkührlichen hineinführen.

Da die Form den Raum bestimmt, so kann man keinen andern Anfangspunkt finden, als den des Raums selbst, den mathematischen Punkt. Der Schüler faßt hierbey zuerst den Begriff desselben so, daß man mit ihm noch keinen Raum gegeben hat, sondern nur erst einen Raum anfängt, alsdann macht er die Versuche von den möglichen Stellungen zweyer Punkte, und dreyer — mehr ist hier nicht nöthig. Diese bestimmen nun nach ihrer Lage die grade und die krumme Linie. Die grade wird hierauf zwey und zwey in ihren möglichen Lagen und Richtungen versucht, dann werden zwey zusammen verbunden, wodurch man die Winkel und ihre verschiedenen möglichen Arten kennen lernt. Ferner verbindet man 3, 4, 5, 6 grade Linien, — auch hier braucht man nicht weiter zu gehen — und dieses auf alle mögliche Art, um zu

sehen, wie viele Verbindungen in Absicht der Figuren so wie der Winkel möglich sind.

Hiermit hat man alle nothwendigen Verhältnisse der graden Linien in Absicht ihrer Lage und Richtung weit genug gefunden. Nun läßt man immer mitunter auch willkührliche Verbindungen in der Zusammenstellung grader Linien und in der Zusammensetzung verschiedener Winkel (Verzweigung der Bäume) versuchen. Dieses giebt Nebenbeschäftigungen zum Spiele.

Eben so verfährt man mit den krummen Linien, und zwar vorjetzt erst mit deren Kreise. Denn die Curven der höheren Geometrie setzen noch andere Uebungen voraus.

Auch hier werden die nothwendigen Fälle bis auf einen gewissen Punkt erschöpft; dann läßt man willkührliche versuchen, wozu denn auch beliebige Zusammensetzungen mit graden kommen. Bey allem diesem muß der Schüler selbst zeichnen, und zwar aus freyer Hand.

Von hier aus scheidet sich die mathematische und ästhetische Zeichnungslehre, und nun geht die Mathematik als Größenlehre für sich ihren Gang. Sie ist nämlich die Fortsetzung der Reflexion auf jene nothwendigen Formen, indem diese mit einander verglichen werden. Dieses betrifft nun nicht bloß die zusammenhängenden Größen, die im Raume, sondern auch die discreten der Zahl. Denn das Kind hat schon vorher gezählt, und während jener Formenlehre gab man ihm die einfacheren Zahlenverhältnisse zu

finden; jetzt aber ist man auch mit diesen zu den Vergleichungen der Verhältnisse gekommen. Es giebt also nun zu gleicher Zeit einen arithmetischen und einen geometrischen Unterricht. Jeder von beiden wird neben dem andern her geführt, und so geschieht es von selbst, daß beide in einander greifen, wodurch sich die Fortschritte verdoppeln.

Diese Uebungen sind in geometrischer Hinsicht nicht eher als beendigt anzusehen, als bis sie auch durch die Stereometrie und Trigonometrie, die ebene und sphärische, bis sie, wie wir hoffen, in die höhere (der Kegelschnitte) gekommen sind.

Der Gang, welchen die Arithmetik nimmt, bedarf noch einiger Erläuterung. Aus dem Zahlen erwächst zuerst in der Reflexion das Vermehren und Vermindern; aber bald tritt eine mehr geistige Thätigkeit hervor in dem mehrmaligen Vermehren und Vermindern. Denn die Multiplikation und Division ist unendlich mehr als wiederholte Addition und Subtraktion, indem sie eine produktive Thätigkeit ist, bestehend in einem wiederholten Denken derselben Zahl und Vergleichen der gefundenen Größe mit der Einheit. Dieses führt zu Verhältnissen, diese zu den Brüchen und zu den Proportionen, diese zu immer zusammengesetzteren und verwickelteren Rechnungen.

Sehr glücklich würde die Lehre von den Proportionen in der Arithmetik mit der in der Geometrie zusammentreffen, um das Abstraktere der Zahl durch das Anschaulichere des Raums faßlicher zu machen, und beides vollständiger zu begreifen. Hierauf führt

die Geometrie zu den quadratischen und cubischen Rechnungen, nämlich auch zu dem Ausziehen der Wurzeln. Auch zu den Gleichungen der Algebra wird nun der Schüler gleichsam von selbst getrieben.

Anfangs ist alles Rechnen Kopfrechnen. Denn die Ziffer ist das Zeichen, und das Zeichen darf nicht eher gebraucht werden, bis man die bezeichnete Sache kennt; diese ist aber hier die Zahl als Menge der Einheiten anschaulich vorgestellt. Läßt man dieses nicht bis zu einer gewissen Uebung vorausgehen, so bekommt das Kind nie den vollständigen Begriff von der Zahl, und das Rechnen wird nie lebendig betrieben. Daher ist das Einmaleins die todte Zeichentafel, welche alle wahre Rechnungsthätigkeit im Keime erstickt. So wie aber nun die Zahlen als Zehner, Hunderte ꝛc. geschaut und begriffen sind, so tritt das sogenannte Numeriren ein, und von diesem an lauft das Tafelrechnen immer neben dem Kopfrechnen her, jedoch ein Paar Schritte zurück. — *) Auch findet sich so der Uebergang zu den noch abstrakteren Zeichen in der Buchstabenrechnung.

Alle Regeln, bey den arithmetischen, wie bey den geometrischen Aufgaben, werden, wie sich von selbst

*) Die Pestalozzischen Lehrbücher der Zahlen = und Maaßverhältnisse geben die Sache in einem minder vollkommnen Zustande, als sie jetzt wirklich in dem Pestalozzischen Institut zu Yverdun, besonders durch Herrn Schmidt betrieben werden. Das beste Handbuch bis jetzt ist im Arithmetischen: Von Türk Briefe aus München = Buchsee ꝛc., 2 Bände 1806; im Geometrischen fehlt uns noch das bessere.

versteht, von dem Schüler gefunden. Es ist gut, wenn man ihn seine bedeuteren Sätze, Lösungen, Beweise aufschreiben läßt. — Das Schachspiel befördert dieses mathematische Lernen.

Endlich wird er bey diesem vollendeten Kursus dahin gekommen seyn, daß er alles, was er gefunden hat, überschaut und ordnet; dann wird er mehrere Punkte, und aus diesen Einen finden, worin sich seine Sätze alle begründen. Wenigstens fodert es jetzt die geistige Natur in ihrer Entwickelung, daß er diesen Punkt finden soll. Mit diesem Augenblick beginnt die wissenschaftliche Behandlung der Mathematik, die aber nunmehr eine ganz andre Geistesthätigkeit seyn wird, als sie gewöhnlich ist.

Man sieht, wie die Zeichnungskunst aus der Formenlehre sich als ein Nebenzweig ausscheidet; auf dieselbe Weise geht im weiteren Fortgange der Formenlehre die Plastik hervor, als körperlich bildende Kunst z. B. im Modelliren. Welche Menge von herrlichen Beschäftigungen giebt es also hier für unsern Karl vielleicht schon seit seinem 6ten Jahre! Wir brauchen nun nicht mehr über die Regentage und langen Winterabende so zu klagen.

Auch die perspektivischen Regeln werden in diesem Fortschreiten gefunden. Dabey findet die Kultur des künstlerischen Gedächtnisses ihre Nahrung, denn es bildet sich eine Fertigkeit, die angeschauten Formen dem Sinne rein, tief und fest genug einzuprägen.

Ein andrer Vortheil, welcher hieraus entsteht, ist die vollkommnere Auffassung der Naturformen. Jene

Uebungen in den willkührlichen Zusammensetzungen lassen eine Menge Formen, welche die äußere Natur hat, gleichsam aus der Hand oder vielmehr aus der Phantasie erwachsen, und so geräth der Geist in seinem Inneren dem Inneren der Außenwelt auf die Spur. So tritt denn aus diesem formalen Unterricht auch der Zweig hervor, welcher zur beschreibenden und erkennenden Betrachtung der Natur hinweiset. Wird nun auch die Größenlehre ausgebildet, so entsteht zugleich eine aufmerksame Beurtheilung der Naturkräfte. Hiermit kann nun auch eine Uebung des mathematischen Vermögens zur Anwendung auf das Leben verbunden werden, z. B. Uebung des Augenmaßes, manche optische, mechanische ꝛc. Grundsätze.

Im Inneren gewinnt die Einbildungskraft einen Reichthum von den möglichen nothwendigen Formen, wie auch von einer Menge willkührlicher, indem sie zugleich auch immer an produktiver Kraft zunimmt. Alle diese Formen sind also als Mittel anzusehen, durch welche der Geist sich aussprechen kann; sie sind Worte, mit deren Vermehrung das Gemüth eine eigene Sprache gewinnt, und wie es bey der Ausbildung der gewöhnlichen Sprache der Fall ist, das Gemüth selbst gewinnt in seinem inneren Gehalt immer mehr, und dabey die Ahndung einer ins Unendliche fortgehenden produktiven Kraft. Dieses wirkt zurück auf die Auswahl, und so wie der Reichthum der Formen zunimmt, nimmt auch der freyere und gemüthlichere Gebrauch derselben zu. So kann sich

am sichersten der Geschmack bilden, denn es gehört immer ein Vorrath dazu, wo man das rechte auswählen soll. Und so muß es bald dahin kommen, daß sich der Charakter des Kindes in dem freyen Spiele seiner Zeichnungen und weiterhin noch bestimmter in seinen plastischen Arbeiten ausdrückte. Denn wie die Natur auch in ihren einfachsten Produkten verstanden wird, so der Geist auch des jungen Menschen in seinen Werken.

Diese Bildung der inneren Form ist demnach von umfassender Wichtigkeit. Das wird auch von der Seite einleuchtend, daß grade diese Uebungen die allgemeinsten seyn können. Denn jedes Kind, welches Drey zählen und Formen mit Verstand unterscheiden kann, kann auch Rechnen lernen, und ist überhaupt zur Mathematik fähig, so daß nichts sicherer, als die absolute Unfähigkeit hierzu den Mangel des gesunden Menschenverstandes beweisen würde. Grade dieser methodische Unterricht bringt also die allgemeinste und natürlichste Verstandesanlage in ihre sich steigernde Thätigkeit. Nicht minder in Absicht des Darstellungsvermögens. Denn wo ist das Kind, das nicht z. B. gerne nach der Sache greift, womit es mahlen kann? Und man kann auch frühe diese Uebungen anfangen; meistens schon mit dem 6ten Jahre. Freylich je früher, desto langsamer sind sie zu treiben, um nichts zu übertreiben. Schwerlich würde der 12jährige Knabe noch in die höhere Mathematik eindringen können, und schwerlich dieser ganze formale Kursus früher als in einem Zeitraume von drey Jahren

vollendet werden. Gewiß aber kann er bis zu dem wissenschaftlichen neuen mit dem 16ten Jahre vollendet seyn, und dann ist sehr viel gewonnen. Nur soll man auch keinen im mindesten aufhalten, denn sonst würde er eingeschläfert oder an Eins angekettet; eben darum sind mannigfaltige Uebungen nöthig.

Allerdings wird ein Knabe vor dem andern seyn, und mancher langsam hintennach kommen. Denn grade in dem, was die allgemeinste Verstandes- und Kunstanlage ist, muß sich auch die allgemeinste Anlage des Kopfes und Talentes ausweisen. Es kann daher keinen sichreren Maaßstab der Köpfe geben, als diese Entwickelung der Formen- und Größenlehre vollkommen methodisch betrieben. Wer hierin geistig und rasch vordringt, ist zuverlässig ein guter Kopf, und wird es nicht bloß in der Mathematik seyn. Eben so nothwendig folgt aus dem Obigen, daß wer in diesen Zeichnungen sich schnell Geschicklichkeit erwirbt, und gute Gedanken vorträgt, überhaupt technisches Talent und Kunstsinn hat. Dieses wird nun stärker sich ankündigen, je früher es geschieht, weil der frühere Gang hier der Natur nach langsamer geht. Je später es aber hervortritt, desto bestimmter kündigt es sich an, weil die Entwickelung alsdann mehr Freyheit gewonnen hat. Auch muß es sich ergeben, wen die Wissenschaft, und wen die Kunst zu ihrem Jünger erkohr. Jener hält es mehr mit den mathematischen Formen, denn sie liegen mehr im Gebiete des Begriffes: diesem gelingen vorzüglich die ästhetischen Formen, denn über das Freye herrscht die Schönheit.

Aber ein scharfer Unterschied tritt hierin bey den Geschlechtern ein. Ganz anders verhält sich der Knabe zu diesem Unterricht als das Mädchen. Beide haben zwar Sinn und Verstand für die reine Form und Größe, nur faßt sie der weibliche Geist mehr durch den Sinn und der männliche mehr durch den Verstand. Denn der Charakter der Weiblichkeit ist Aufnehmen des Gegebenen zur inneren Ausbildung, also vorherrschender Sinn. Ist nur wenig Vernunftthätigkeit dabey, so entsteht jene Gemeinheit, welche nur von der Wäsche oder Wäscherin sprechen kann; wird aber der Sinn durch die Vernunft geweiht, so treten die schöneren Bilder der Seele hervor. So lebt in dem vernünftigen Weibe die Natur selbst in ihrer höheren Vollendung, und daher ist ihm die Natur, so wie sie seinem reinen Sinne erscheint, so heilig. Sein Verstand wird durch den Sinn bestimmt; in dem leisen Takt für das Wahre, Gute und Schöne, nicht in der Bestimmung dieser Ideen durch Begriffe, besteht die weibliche Würde. — Der Charakter der Männlichkeit dagegen geht dahin, daß eine Natur gebildet und durch den Begriff bestimmt werde. Hier ist der Verstand vorherrschend, dieser bestimmt den Sinn, und wenn die Vernunft dabey vorzüglich thätig ist, so schafft der Mann vermittelst des Begriffes seine Ideale. Daher zeigt sich schon frühe in dem männlichen Geiste die Tendenz, alles, was von außem gegeben werden mag, den begriffenen Gesetzen zu unterwerfen, und erst zu wissen, was wahr und was gut oder schön ist, ehe man es dafür erklärt. Was

nun im Unterrichte solche Gesetze geltend macht, somit auch, was Formen und Größen gesetzlich bestimmt, muß den Knaben mehr ansprechen als das Mädchen, es muß jenen bilden und dieses stören. Der Knabe nimmt die Formen lieber aus seinem Verstand, das Mädchen lieber aus der Hand der Natur; der Knabe beurtheilt sie lieber nach Regeln, das Mädchen faßt sie lieber mit seinem Gefühl auf. Das Mathematische der Formen- und Größenlehre ist also mehr für den männlichen Geist, und das Aesthetische mehr für den weiblichen. Das Mädchen sucht lieber die Naturformen auf, und diese sind so wenig scharf mathematisch, daß wir vielleicht in einem unbekannten Lande keine sichrere Spur von Menschen finden würden, als wenn wir mathematische Figuren erblickten. Selbst in der Menschenhand widerstrebt die Natur, welche das Fließende liebt, dem Hinzeichnen einer mathematischen Linie so sehr, daß in jedem Moment der Verstand sie gleichsam festhalten muß; weßhalb man auch durch nichts mehr seine Hand zum Zeichnen in seine Gewalt bekommt, als durch das Zeichnen mathematischer Linien. Das Mädchen wird also so bald als möglich von jenen gezwungenen Formen wegeilen, und die grade oder die Kreislinie immer etwas, wäre es auch verstohlen, in die Schönheitslinien der Natur einlenken. Der Natur will und soll einmal die weibliche Seele durch die Schönheit angehören. Die Mathematik gehört also durchaus nicht für das weibliche Geschlecht; sie würde gleichsam die innere Blüthe der Mädchenseele stören, wie durch eine Verrenkung

der geistigen Structur. Gewiß fliehen da die Grazien, wo die Mädchen geometrische Beweise machen müssen, und nicht vergeblich fühlen sie Widerwillen gegen den mathematischen Unterricht. Das Rechnen zwar, so lange es Kopfrechnen ist, und zwar ein beständiges Anschauen und Ordnen benannter Größen, ist ihnen bis zu einem gewissen Grade lieb, wie sich aus dem letzteren leicht begreift, ja sie mögen immer auch so weit im Tafelrechnen unterrichtet werden, als dieses an jenes sich anschließt, ihnen die Haushaltungs-Rechnungen erleichtert, und auch ihren Geist etwas weniges auf die männliche Richtung hinüberlenkt: allein das ist noch lange nicht Lust zur Mathematik, und es wird uns nicht bestimmen das Mädchen zu einem männlichen Verstandesweibe zu verbilden. — Desto besser bildet die Mathematik den Knaben.

---

2. Religionsunterricht.

Die Religion ist das Innerste und Tiefste des endlichen Geistes; denn sie ist sein Verhältniß zur Gottheit. Sie ist auf der einen Seite das, wodurch das endliche Wesen in seiner Verbindung mit dem unendlichen besteht, das von Gott ausgehende Prinzip seiner inneren Lebenskraft; auf der andern Seite ist sie auch sein eigenes innerstes Wesen, worin er jene Verbindung sucht, und während seiner Entwickelung, und Fortdauer in der Zeit zum Ewigen hinstrebt. Sie ist

also das geistige Band zwischen Gott und dem Menschen, die Liebe in dem reinsten und höchsten Sinne des Worts, das in das Bewußtseyn tretende Verhältniß des Endlichen zum Unendlichen, die Erhebung der Menschheit zum Göttlichen.

Hieraus folgt, daß sie das Heiligste eines jeden ist. Denn sie ist ihm mehr als das äußere Leben mit allen seinen Gütern, sie ist ihm mehr, als alles, was er innerlich besitzt, weil mit ihr sein geistiges Seyn und Leben selbst zernichtet würde. Es gäbe nichts Heiliges, wenn es keine Religion gäbe, und so sind es wirklich gleichbedeutende Ausdrücke: das Heiligste eines Menschen (nämlich in seinem Gemüthe) und seine Religion. Durch sie giebt es Heiligthümer für ihn, und einen höchsten Gegenstand der Verehrung, die Gottheit.

Es ist hiernach auch ganz dasselbe, wenn wir unter der Religion die Erkenntniß und Verehrung Gottes verstehen. Denn da sie sich in dem bewußtseyenden Wesen entwickelt, so wird sie Bewußtseyn unsers Verhältnisses mit dem Ewigen, sie wird also ein Erkennen des höchsten Wesens, und eben darum, weil dieses als das absoluthöchste erkannt wird, und zwar mit ganzem Gemüthe, so ist es zugleich unbedingte Verehrung desselben, d. h. Anbetung. Der Gegenstand müßte nicht für heilig erkannt werden, wenn wir ihn nicht verehren wollten, und das Gemüth müßte nicht zur Erkenntniß seines Heiligsten gelangen, d. h. seine Religion müßte nicht in Bewußtseyn übergehen, wenn es nicht irgend etwas, von dem es in seinem

tiefsten Seyn und Leben abhängt, d. i. irgend ein höheres Wesen anbeten sollte. Die Pflanze wendet sich zur Sonne, das könnte man vergleichungsweise ihre Religion nennen: der Mensch wendet sich zu Gott, und Gott kündigt sich einem jeden an, sowohl von außem in der Welt, als von innem in der Vernunft.

Der Gegenstand der Religion ist Gott. Aber mit der Erkenntniß Gottes tritt auch das Verhältniß des Menschen zu Gott hervor, folglich ist auch der Mensch selbst in diesem Verhältnisse ein Gegenstand der Religion, und zwar inwieferne er betrachtet wird an sich in Beziehung auf das Ewige, und in seiner Annäherung zu Gott. So gehören die Lehren von Unsterblichkeit, ewigem Leben, Sünde, Versöhnung, Sittlichkeit ꝛc. mit zur Religion. Wir begreifen also allerdings auch die Sittlichkeit des Menschen unter seiner Religion, und wir denken dieses alles als ein Ganzes in ihm, als sein innerstes, tiefstes, heiligstes Leben.

Demnach ist die Religion keineswegs etwas Einzelnes in dem Menschen, wie etwa die Anschauungskunst, oder das musikalische Talent, vielmehr ist sie das Ganze seiner Menschheit, das Gemüth in seinem Besten, in seiner Harmonie, Ruhe, Fülle und Lebendigkeit. Alles daher, was nur aus dem Gemüthe selbst kommt, mithin innere Wahrheit hat, das bringt auch etwas von dem religiösen Wesen mit; in allem Fühlen, Denken und Handeln wird dieses erscheinen. Was nicht gemüthlich ist, das hat auch nichts von Religion in sich, und alles Gemüthliche, was jenen

guten Zustand des Inneren ankündigt, ist etwas Religiöses. Denn was aus dem Tiefsten kommt, verbreitet seine Wirkung durch das Ganze, und was in dem Ganzen verbreitet ist, muß im Tieferen begründet seyn. Ein gutes Gemüth haben und Religion haben (in der Anlage) ist ebenfalls gleichbedeutend. Vielleicht kommt es daher, daß man geneigt ist, dem weiblichen Geschlechte vorzugsweise Religion beyzulegen.

Aber was nun dieses Gemüthliche sey, das ist nicht so leicht zu erkennen: doch eher noch bey dem Kinde als bey dem Erwachsenen. Denn zu der Zeit, wo der Keim noch nicht das Einzelne hervorgetrieben hat, trägt alles noch die Natur des Ganzen. Daher fehlt dem Kinde die Religion vielleicht weniger als manchem Erwachsenen, aber sie ist bey dem kleineren auch nur in der Anlage da, weil das Gemüth selbst noch gleichsam in der Tiefe liegt. Ein Kind ohne religiöse Anlage hieße ein thierisches Wesen ohne alles Geistige. Man kann daher nur in dem Grade die Religion dem jungen Menschen ab- oder zusprechen, als man bey seiner Entwickelung das gute Gemüth zurück- oder hervortreten sieht. Weder der verständige noch der blödsinnige Knabe, weder der gefühlvolle noch der von kalter Natur läßt insoweit noch das Daseyn oder den Mangel derselben erkennen; nur daraus läßt sie sich frühe erkennen, wenn das Kind das Uebersinnliche und das Höchste sucht.

Je weiter sich nun das Geistige entwickelt, um desto stärker tritt die Religion als Produkt der Frey-

heit hervor. Hiernach läßt sich der Entwickelungsgang der Religion selbst genau verzeichnen. Sie erscheint in allem Vortrefflichen des Kindes noch ungeschieden, allmählig läßt sie sich als eine Richtung zum Höheren und Unsichtbaren bemerken, bis sie als der höchste Gedanke, als das erhabenste Gefühl und als die Quelle des besten Thuns in irgend einer bestimmten Form hervortritt. Du siehst den Säugling, der seine Mutter anlächelt, und rufst aus: ein Engel! — Du konntest kein gewisseres Zeugniß von seiner Religion geben; so ist es auch, wenn du dem fleißigen Knaben ein gutes Gemüth beylegst, und wenn du den bescheidnen Jüngling mit Liebe seinem Ideale nachstreben siehst. Im Gebete zeigt sie sich in ihrer vollkommensten Handlung; denn das Höchste der Erkenntniß und Verehrung Gottes zeigt sich im Gebete.

Das erste Religiöse des Kindes ist sein Suchen des Höheren, wovon es im Innersten abhängt, und das es mit seiner ganzen Seele ergreift. Dieses findet es zunächst in der Mutter und weiter hinauf in dem Vater. Das kindliche Gefühl gegen die Eltern ist also allerdings die erste Erscheinung der Religion, und es ist leicht einzusehen, wie daraus Vertrauen und Dankbarkeit, weiterhin Demuth und Gehorsam, endlich Ehrfurcht, d. i. Liebe mit Verehrung als einzelne Richtungen hervorgehen. Aber unrichtig ist es, wenn man sie bloß in dieser kindlichen Liebe setzt, so wie es unrichtig wäre, wenn man eben diese Liebe als gleichbedeutend mit der Menschenliebe ansähe. Alles Gute ist im früheren Keime vereinigt, aber der Grund

alles dieses Guten kann nicht jene Erscheinung desselben seyn, vielmehr muß in dem kindlichen Gefühle etwas vorkommen, das sich als das reinste Streben zum höchsten Wesen entwickelt, das ist eigentlich das Religiöse des Kindes. Auch wird dieser fromme Sinn wie alles, was zuerst als Sinn vorkommt, ein religiöser Verstand. Das Gemüth, welches jetzt noch unbewußt in seiner Kindlichkeit zum Göttlichen hinaufstrebte, denkt allmählig über das nach, was man nicht mit Augen sieht, und was es doch als das Höhere sucht, es erhebt sich mit seinen Gedanken über das Sichtbare auch der Menschenwelt, es ahndet höhere Wesen, suchet Bilder von einem Himmel, und horcht auf das Wort, welches ihm dieses alles offenbart. Sobald das Kind nun von einem höheren Wesen gehört hat, so richtet es auch schon seine Sprache zu diesem hin; dieses Wesen wird ihm mehr als seine Mutter, es wird ihm Vater, und noch unendlich mehr als ihm sein sichtbarer Vater ist; hier findet nun jenes ursprüngliche Gute seines Gemüthes seinen Gegenstand, dem es nämlich sein Vertrauen und seinen Dank, sein ganzes Thun und Denken in Demuth opfern kann. Und nun bildet die Vernunft die Idee der Gottheit immer weiter aus, so daß die Anbetung Gottes immer vernünftiger wird. Dieses wäre der Gang einer reinen durch kein Verderben gestörten Natur. Indessen ist auf eine solche bey keinem Menschen zu rechnen, da der weltliche Sinn stark und frühe entgegen wirkt. Eben darum bedarf keine Anlage so sehr der erziehenden Hand als die religiöse.

Denn nur die Erziehung erhebt den Menschen zu seinem Göttlichen, auch kann sich in jedem Moment eine Unart einschleichen, und jede Unart ist ein Schaden für den religiösen Sinn, weil dadurch das Beste des Gemüthes mehr oder weniger leidet. Wer nicht zum Höheren steigt, sinkt zum Niederen; entweder wendet sich der Mensch zu Gott oder zur Welt, denn seine Kraft ist eine beständige Wirksamkeit, die nie stehen bleibt. Nun ist aber das Wesen der Religion jenes Aufwärtsstreben zum Göttlichen, folglich muß es durch alles gestört werden, was den Geist abwärts zieht. Sinnlichkeit, Ungehorsam, Dummheit, Bosheit, und alles, was dahin führt, sind die größten Hindernisse der Religion, und sind es um so stärker, je früher sie einwurzeln. Da in der Kindheit alles noch mehr Eins ist, so wirkt auch die einzelne Unart mehr ein Verderben des ganzen Gemüthes, z. B. der Ungehorsam gegen die Eltern (oder ihre Stellvertreter) ist eine wahre Irreligiosität, so auch die Lieblosigkeit überhaupt. Daher bleibt es auch immer wahr, wenn das Kind in seinen ersten drey Jahren kein Gemüth erhält, und kein gutes Gemüth, so ist wenig Religion bey ihm zu hoffen. Weiterhin mögen allenfalls Unarten eintreten, — die ja bey keinem mangeln — wie etwa Trägheit, mürrisches Wesen, auch theilweise Ungehorsam und Lieblosigkeit ꝛc.; man kann darum doch nicht dem Kinde seine Religion absprechen, wenn sie nur vorher in ihm fest gegründet war. Aber freylich wird sie durch alles dieses leiden. Deßhalb steht

es als Grundsatz fest: gegen Unarten des Kindes wachen, heißt seine Religion erhalten. Dieses ist die negative Bedingung alles Unterrichts, der sie ausbilden soll. Und die Unarten, welche unmittelbar schaden, sind vorerst alle Vergehungen gegen die Eltern, ferner alles was ein undankbares, oder feiges, ein eingebildetes, oder gefühlloses Gemüth beweiset; endlich was auf Kälte gegen das Gute, Gehässigkeit und vollends, was auf eine Neigung zum Spott über das Heilige hindeutet.

Unerachtet also die Erziehung so wenig die Religion dem Kinde geben kann, als sie ihm sein Gemüth giebt, so kann sie denn doch, jene Unarten verhütend, sie negativ befördern. Aber sie kann noch mehr, sie kann auch positiv die religiöse Bildung eben so gut als die Bildung zur Humanität überhaupt bewirken. Denn alles, was zu dieser letzteren führt, das führt auch zur Religion; denn diese ist ja der Keim und die Blüthe der Humanität. Ja, man könnte sogar behaupten, den Menschen überhaupt erziehen, heißt ihn zur Religion erziehen. Denn von innen heraus zur Entwickelung des Vortrefflichsten geht alle wahre Bildung, und die Religion ist das Innerste des Gemüthes. Eine Erziehung, die nicht von diesem ausgeht, d. i. die nicht religiös ist, und das Religiöse herausbildet, ist daher nur eine glänzende Lüge. Insoferne wird also durch die gute Erziehung überhaupt schon die Religion mittelbar befördert. Es giebt aber auch noch eine besondere Weise, welche unmittelbar dazu wirkt, nämlich alles was die Erkennt-

niß und Verehrung Gottes zum Gegenstande hat. Solche Mittel sind die frommen Gefühle, die Andacht und das Gebet selbst, *) die Erregung tugendhafter Gesinnungen, und hierzu auch der Unterricht in der Religion.

Zwar scheint es, als ob das Innerste und Heiligste nicht gelehrt werden könne, allein da es zugleich in eine gewisse Erkenntniß übergeht, so macht es auch eine gewisse Belehrung nothwendig, wenn es zur reinen Ausbildung kommen soll. Die Religion ist ja auch ein Denken über den höchsten Gegenstand, und die Wahrheit dieses Denkens ist der Zweck, den der Religionsunterricht hat. Worin nun dieser Unterricht bestehe, das ist die hierher gehörige Frage.

Diese Lehre handelt von Gott. Das will so viel sagen, sie führt in einem gewissen Stufengang dahin, daß der Zögling Gott mit Verehrung erkennt, und Einsicht in alles erhält, was zur Verehrung Gottes gehört. Was etwa noch dabey gelehrt werden mag,

*) Es kann nicht mit mehr kindlicher, d. h. hoher Einfalt über die Religion der Kinder gesprochen werden, als Jean Paul F. Richter in seiner Levana (Th. I.) in einem eigenen Kapitel davon gesprochen hat. Aber in einem Punkte besorge ich ein Mißverständniß. Daß man „nicht mit den Kindern, sondern vor den Kindern beten, d. i. Gott laut danken müsse," ist nicht ganz ohne Einschränkung wahr, und noch weniger, „daß Kindergebete leer und kalt sind." Wahr ist es allerdings: „eine verordnete Erhebung und Rührung ist eine entweihete; — ein Tischgebet vor dem Essen muß jedes Kind verfälschen." Aber nicht jedes Beten mit Kindern ist ein verordnetes, denn oft verlangt es die Rührung der Kinder, daß Mutter oder Vater ihr nur die Worte geben.

z. B. von kirchlichen Gebräuchen, ist zufällig, und es ist nur dann zum Religionsunterricht gehörig, wenn man es mit der Verehrung Gottes in Zusammenhang bringt.

Dieser Unterricht ist diejenige Bildung zur Religion, welche sich zunächst an den Verstand wendet. Denn sie entwickelt die religiösen Begriffe. Aber weil sie eine Erkenntniß Gottes im Geiste und in der Wahrheit, welche zugleich Verehrung ist, bewirken soll, so muß sie beständig das Gefühl erregen, zur Andacht stimmen, und die Vernunft zur höchsten Idee erheben. Bleibt der Religionsunterricht kalt, und klärt er den Verstand auf, ohne das Herz zu bessern, so ist er nichtig; ja er mag noch so gründlich und wahr scheinen, er ist es doch weit weniger, als der vielleicht geringer geachtete, welcher bey schwächerer Erkenntniß doch Frömmigkeit einflößt. Denn nur in dieser Harmonie des Gemüths besteht ja die Religion. Er wird in dem Grade besser seyn, als er in mehreren Punkten des Begriffes zugleich das Herz trifft.

Der Verstand entwickelt sich während der ganzen Jugend hindurch bis zu seiner Reife. In gleichem Stufengang geht der Religionsunterricht. Ganz andere Begriffe kann hier der 7jährige Knabe, und andere der 16jährige Jüngling fassen. Nicht etwa so, daß man in einer Reihenfolge von andern Begriffen fortginge, bis endlich der Begriff Gott zum Vorschein käme, wie man es wohl manchmal gemeint hat; nichts ist verkehrter. Vielmehr muß in dem allerersten Begriffe dieses Unterrichts schon an Gott

gedacht werden, weil es Religionsunterricht ist, und es keine Religion ohne Gott giebt, und weil ja auch grade hier alle Erkenntniß zugleich Verehrung seyn soll. Allenfalls könnte man glauben, vorbereitende Verstandesübungen diesem Unterrichte vorausschicken zu müssen; aber auch das ist nicht einmal richtig. Denn was sollen doch diese Uebungen heißen? Was anders, als im Allgemeinen eine Bildung des Verstandes selbst für seinen Gebrauch überall, wo er nur gebraucht werden kann. Nun soll sich aber die Religionserkenntniß mit dem Verstande selbst entwickeln, sie soll also in jeder Stufe nur nach Maaßgabe dessen, was jetzt der Verstand fassen kann, ertheilt, und es soll da keine Lücke, keine leere Zeit gelassen werden. Zu dem, was heute gelehrt werden soll, bedarf es weiter keine Vorbereitung, als den Verstand, der heute da ist, und so gestern und vorher jeden Tag.

Also ganz der Entwickelung des Verstandes angemessen, ist von frühem an dieser Unterricht zu ordnen. Da sie nun eine intensive und extensive zugleich ist, so muß der Hauptbegriff der Religion schon von Anfang angedeutet, obwohl nur noch einfach und dunkel angegeben, aber allmählig von innen heraus verdeutlicht und in immer mehrere Beziehungen ausgeführt werden.

Dabey versteht sich von selbst, daß er nichts anders enthalten darf, als was in dem religiösen Sinne liegt, d. h. daß er von den frühesten religiösen Anschauungen und Aeußerungen ausgehen muß. Da nun

diese in den Gefühlen des Kindes gegen die Eltern bestehen, so zeigt uns gewissermaßen die Natur selbst den ersten religiösen Begriff. Wäre nur die Natur jene höhere in ihrer Reinheit, so würde die Religion in dem Kinde, sein ganzes Gemüth beseelend, hervortreten, und es den Vater im Himmel von selbst finden lassen: aber der weltliche Sinn hält das Herrlichste der Menschheit gefangen, daher die vielen Verirrungen grade in den religiösen Ideen, und daher ist grade hier die Belehrung so nöthig. Weil nun in dem Vater dem Kinde das Höhere vorsteht, so bleibt auch der Begriff Vater der angemessenste, unter welchem das Göttliche vorgestellt wird. Denn überhaupt kann doch nur ein vernünftiges Wesen von dem vernünftigen als das höhere erkannt werden, und da dieses mit kindlichem Gemüthe geschieht, so wird es als unser Vater verehrt. — Daß manche Kinder ihres irdischen Vaters auf irgend eine Weise beraubt sind, ist kein Einwurf, weil der kindliche Sinn nicht von außem gegeben wird, sondern in dem Gemüthe da ist, und sich folglich gerne zu einer Person hinwendet, die ihm Vaterstelle vertritt, wäre es auch eine mütterliche Freundin. Freylich schlimm genug, wenn keine Liebe der Art dem Kinde entgegen kommt; sein Herz wird immer darunter leiden, wenn es nicht etwa frühe sich in mehreren Menschen zusammen den Gegenstand seiner Verehrung selbst sucht.

Alles Gute nun, was das Kind gegen Vater oder Mutter in seinem Herzen hegt, muß jetzt auf den Vater im Himmel bezogen werden. Zu ihm beten

auch die Eltern und alle Menschen. Ihm wird auch das Kind gerne das Opfer seines Herzens bringen, vertrauend und dankend wird es zu ihm beten, und sich gerne auf diese Weise gewöhnen den Namen Gottes betend, d. i. mit Ehrfurcht zu nennen. Da bedarf es nun keiner Beweise; sie würden vielmehr das Gegentheil wirken, denn sie würden das kindliche Zutrauen zum höheren Worte untergraben, und die Unschuld des reinen Gefühls durch widernatürliche Reflexion unwiderbringlich zernichten. Wenn das Kind nicht an ein Elternwort glaubt, so wird es nie an Gotteswort glauben, denn es hat keinen Glauben im Gemüthe, und ohne Glauben giebt es keine Religion. Man erfährt es ja jeden Augenblick an den Kindern, daß sie gerne an etwas glauben wollen. Gott selbst hat es so in der Natur verordnet, daß durch die Ansprache dieses kindlichen Glaubens die religiösen Belehrungen ertheilt werden; sie sind daher auch mit einem eignen Segen begleitet. Das Wort der Mutter oder des Vaters wird an sich schon von dem religiösen Sinne des Kindes empfangen, wie nun vollends, wenn es von dem religiösen Gegenstande selbst spricht! Niemand ist also mehr berufen, den ersten Religionsunterricht dem Kinde zu ertheilen, als die Eltern, und wenn die Mutter dem Herzen des Kindes durch ihren gefühlvollen Einfluß die Weihe dazu giebt, so legt der Vater durch seine verständige Belehrung ihm gleichsam die Hand auf zur Bestätigung, und so ist er der von Gott eingesetzte Priester seiner Familie. Erst wenn jedes Haus ein solcher

Tempel ist, wird in den Kirchen sich die Menge der wahren Gottesverehrer versammeln.

Dieser Religionsunterricht nun, der hauptsächlich vom Vater ertheilt werden sollte, geht in zwey neben einander laufenden Richtungen fort. Nämlich einmal treten beständig die freyen Erzeugnisse des kindlichen Verstandes hervor, da seine Phantasie thätig ist, um aus dem innersten Eigenthume des Herzens allerley religiöse Vorstellungen zu bilden. Dieses ist der freye Gang bey jenem Unterricht. Fürs andre müssen aber auch immer Belehrungen ertheilt werden, weil ohne beständige Einwirkung des Lehrers auf den Verstand keine richtige religiöse Erkenntniß entsteht. Dieses ist der gebundene Gang dieses Unterrichts. Vereinigen lassen sich diese zwey Richtungen keinesweges, wie etwa zu einer Lehrstunde; denn sonst würde sich jede verlieren, der Lehrer müßte entweder kindisch lehren, oder das Kind müßte seine Natürlichkeit verlieren. Denn dieses muß frey seine religiösen Vorstellungen bilden und äußern, grade so wie es seine Muttersprache gemüthlich lernt; wollte nun da der Lehrer immer corrigiren und andres an die Stelle setzen, so würde ja alles ein Erlerntes, ein Regelwerk, todte Reflexion, und die Natürlichkeit, d. h. die Religion selbst ginge verloren. Doch aber muß das Kind gegen jemand jene freyen Bildungen äußern, weil sie in Begriffen und in Worten sich darstellen, also muß sich jemand auch in dieser Hinsicht mit ihm beschäftigen; und wer besser als die Eltern? Dieses ist daher eine eigene Art von Religionsunterricht, — denn die unmerkliche

Leitung darf nicht fehlen — so wie man bey der Formenlehre in dem Willkührlichen das freye Spiel der Kinder zum Schönen leitet. Aber noch weniger als diese letztere Lehre kann er in bestimmte Lehrstunden verwiesen werden; denn grade das Freyeste des Gemüths muß auch den freyesten Raum haben. Vielleicht wird das Kind meist unvorhergesehen sich damit äußern, wenn es manchmal mit einem seiner lieben Menschen allein ist; so z. B. sagten Kinder: „Wie groß ist der Vater im Himmel?“ — „Ich wollte, ich wäre diese Rose — dann solltest du mich dort auf den Berg tragen, und in den Himmel reichen. Oder in späterem Alter, wenn das Gefühl des Unendlichen hervortritt: „dort immer über die Berge möchte ich fliehen;“ oft auch wird eine äußere Veranlassung, eine Erzählung u. dergl. dazu dienen, dem Kinde die religiöse Stimmung zu geben und diese zu benutzen. Dieser Religionsunterricht, welcher in der früheren Zeit der eigentliche, und im Anfang, d. i. etwa vom 4ten bis ins 7te Jahr, der einzige ist, wird daher nur gelegenheitlich seyn. Die Vorstellungen der Kinder dürfen, so wunderlich sie auch seyn mögen, hier durchaus nicht gradezu berichtigt werden, wie wir schon oben sahen, nur muß man sie in ihrer Natürlichkeit erhalten. Dieses geschieht dadurch, daß man abbricht, wenn sie in abgeschmacktes oder gedankenloses Spiel übergehen, allenfalls auf etwas anders die Aufmerksamkeit lenkend, und daß man seine eigenen religiösen Aeußerungen hinzufügend, desto tiefer das innere Leben des Kindes bewegt. Wollte man

da auf solche Fragen der Kinder bestimmte Antwort geben, so würde man ganz seinen Zweck verfehlen; es gehört eine eigne Kunst des Umgangs mit Kindern dazu, diese fragenden Kleinen so zu unterhalten, daß die Antwort ihrer Phantasie nicht die Flügel bindet, und daß man sie doch auch nicht ungeduldig werden läßt. — Grade auf diesem Wege berichtigen sich die Vorstellungen der Kinder von selbst und am wahrsten, oder vielmehr sie bleiben immer das wahrste und innerste Erzeugniß ihres Gemüthes; und nur so sind sie ja eigentlich religiös. So wie nun der Geist sich mehr entwickelt, so werden sie auch immer vernünftiger, aber zugleich versagen sie sich auch mehr der Mittheilung, denn sie richten sich nunmehr unmittelbar an Gott. Religiöse Erzählungen, häusliche Andacht u. dergl. führen diese Bildung immer weiter fort. Auf diesem Wege des Unterrichts bildet sich also besonders das innerlich Religiöse aus, das Leben im Umgang mit Gott. Nur die einseitige Befolgung dieses Weges würde zum Mysticismus oder Pietismus führen.

Allein zu gleicher Zeit wird ja auch der Verstand in den religiösen Begriffen bestimmt unterrichtet. Dieses geschieht, wie wir sahen, einerseits in Beziehung auf die religiösen Grundgefühle, andrerseits in Beziehung auf den höchsten Gedanken, welcher während der Jugendzeit zu seiner Blüthe gelangen soll. In diesen Begriffen kann dem jungen Menschen nur ausgesprochen werden, was er selbst in sich trägt. Es wird ihm also das, was in seinem religiösen Gefühle

liegt, in das Bewußtseyn gebracht. Dieses geschieht auf zweyerley Art, theils indem man die Begriffe, und zwar meist durch katechetische Form, ihm gleichsam entlockt, theils indem man ihm ausspricht, was er sich selbst nicht aussprechen kann. Diese letztere Art, die man bisher fast ganz übersehen hat, bedarf einer nähern Beleuchtung.

In jedem Momente der religiösen Bildung ist ein Bedürfniß der Einsicht in das Göttliche angeregt, wozu der Mensch nicht für sich selbst kommt, weil ihn der weltliche Sinn unablässig daran hindert, und seinen Verstand gleichsam verdüstert. Da nun aber das unbefriedigte Bedürfniß des Fortstrebens die Bildung aufhält und folglich die Kraft schwächt, so würde es der Religion schaden, wenn man dem Gemüthe nicht zu Hülfe käme; grade der Religion würde so was am meisten schaden, weil sie am leichtesten leidet, und am meisten der Pflege bedarf. Was heißt aber hier dem Gemüthe zu Hülfe kommen? Nichts anders, als der Einsichtsvollere muß dem Schüler aussprechen, was dieser für sich jetzt nicht würde ausgedacht haben, und was er doch jetzt denken muß, wenn er zur vollkommenen religiösen Bildung gelangen will; und dieses muß grade das seyn, was seinem religiösen Sinne vollkommen zusagt. Die innere Offenbarung muß durch eine äußere kommen. Auch darf dieses eben darum, weil es von diesem Sinne aufgefaßt werden soll, nur von einer solchen Person kommen, die der Lernende kindlich verehrt. Diese also, d. h. der Natur nach zuerst der Vater,

muß dem Kinde sagen, was ihm in Religionssachen unbegreiflich ist, und was es doch jetzt schon wissen muß. So ist der Vater gleichsam der erste Abgeordnete, wodurch das höchste Wesen dem Kinde sich näher offenbart, und es liegt tief in der Menschheit, daß die frühere Offenbarung patriarchalisch gewesen.

Der Vater sagt hiernach dem Kinde zur schicklichen Zeit; es ist ein Vater im Himmel; dieser ist aller Menschen Vater, u. s. w. Dann sagt er ihm in der Folge: es ist nur Ein Gott; und so auch: wir leben nach dem Tode fort, u. dergl. Aber keineswegs muß dieses grade so ausdrücklich und feyerlich gesagt werden, vielmehr ist es eindringlicher und bildender, wenn diese Lehren durch den Unterricht und mehr noch durch das Leben und den Glauben des Vaters dem Kinde gleichsam unmerklich eingeflößt werden. Es hört sie dann immer von dem Vater, und sie werden ihm von seinem kindlichen Glauben unzertrennlich.

Da kommt denn auch die Zeit, wo ihm der Vater sagt, Gott habe sich einst den Menschen offenbart; und hiermit verweiset er unmittelbar auf den Stifter der positiven Religion, und führt sein Kind zu dieser selbst auf eine Weise hin, wodurch es sie mit ganzem Gemüthe anerkennt. Sie ist ja die Religion seines Vaters. Sein kindlicher Glaube wendet sich zu ihr hin, denn es ist gewohnt, aus dem Munde seines Vaters Gottes Wort zu vernehmen. Hierauf sagt ihm dieser nach und nach die Lehren der geoffenbarten Religion grade so, wie sie der religiöse Sinn des

Kindes auffaßt, und läßt sie auch in der Bibel (in einem Auszuge) lesen, wobey alles besonders auf den Eindruck des Ganzen berechnet ist. Das Kind lernt also von Vaters Wort zu Gottes Wort sich erheben, und empfängt in dem heiligen Religionsbuche den Geist dieses Wortes. So wird es in seinem Glauben immer mehr bestätigt. Das wird nun ungefähr die Zeit seyn, wo es in den kirchlichen Religionsunterricht (der Konfirmanden) eintritt, und da ist es wiederum ganz im Gange der Natur, daß der Vater sein Kind dem Lehrer der Gemeine übergiebt, weil dieser die tieferen Einsichten in die geoffenbarten Religionswahrheiten besitzt. Durch den Geistlichen wird der junge Mensch tiefer in diese Lehre geführt, mit beständiger Beziehung auf seinen religiösen Sinn, und so gelangt er, innerlich befestigt, zu der öffentlichen Bestätigung. Von jetzt an lernt er für sich selbst in den öffentlichen Religionsversammlungen und in eigenem freyem Forschen, denn er ist nunmehr bis zur Einsicht in das Wesen seiner geoffenbarten Religion geführt worden, und vermag den Weg zur weiteren Ausbildung seiner religiösen Einsichten selbst zu wählen.

Dieses ist in der That der gewöhnliche Gang der religiösen Bildung in der bestimmten Form einer öffentlichen Religion. Sie wird dem Kinde, so gewiß es kindlichen Sinn hat, heilig als die Religion seiner Väter, und so wird sie wahrhaft Volksreligion in dem Grade, als sich darin der fromme Sinn einer Nation erschließt. Bedenklich bleibt daher allerdings

der Uebertritt zu einer andern Religion, denn das Gemüth leidet immer dabey so etwas, als müsse es sich von seinen Eltern auf ewig losreißen (wohl gar sie verwünschen); nur dem starken religiösen Geiste ist so etwas, unbeschadet seines Charakters, unter Umständen vergönnt, weil er das Wesen von dem Zufälligen zu unterscheiden weiß, und überall die menschlichen Schwächen anerkennt; und dem Volke überhaupt bey der Erscheinung eines helleren Lichtes. — Genug, würde nur auf jenem Wege in der reinen Entwickelung der Natur der Religionsunterricht ertheilt, so würde man durchaus auf wahre religiöse Bekenner der positiven Religion zu rechnen haben. Der kindliche Sinn wendet sich zum Vater, durch diesen zum öffentlichen Religionslehrer, zum Stifter der Religion, zum Worte Gottes, zu Gott selbst. Ist es doch überhaupt nicht zu erklären, wie die Menschen ohne Offenbarung zur wahren Anbetung Gottes gekommen seyn würden. Gott sprach durch seinen Gesandten, und dieser durch jedes Mitglied der Gemeine, die ihn bekennt; er spricht so immer durch die Jetztlebenden zu den Nachlebenden, und zunächst zu den Kindern durch ihre Väter.

Auch das geschieht keineswegs durch ein bloßes Lehren mit Worten. Die Sache lehrt; die öffentliche Sitte, das Besuchen der Versammlungsorte, die religiösen Gebräuche, welche auch die Eltern feyern — alles dieses giebt dem jungen Menschen allmählig die Vorstellungen der positiven Religion in die Seele, noch ehe er darüber nachdenkt.

Es verhält sich mit der Religion wie mit der Sprache, welche auch von innen und außen zugleich ausgebildet wird. So wie das Kind die Sprache seiner Mutter, seines Hauses, seiner Nation lernt, um überhaupt zur Sprache zu kommen, so muß auch die Religion des Menschen durch Tradition vom Vater auf den Sohn hervorgerufen werden. Wir können also keinen Jugendunterricht in der sogenannten natürlichen Religion gestatten. Immer müssen hier Aussprüche aus dem Munde des Lehrers kommen, die mit einer gewissen göttlichen Auctorität gesprochen werden, weil sie sonst der kindliche Sinn nicht aufnähme, und sie Reflexion lehrten, nicht Religion. Wir würden es nicht einmal zu bestimmten Sittenlehren bringen, wenn wir nicht Sittensprüche und Sitten hätten, und wenn nicht vorerst eine geheiligte Stimme von außen die göttliche im Inneren aufriefe. Man müßte denn die Zeit des Frühlings vorübergehen lassen, und dem heiligsten Triebe das Licht versagen, daß er nicht zum Leben kommen könnte. Nein, von den Eltern muß die Sprache der Tugend und Religion in die Herzen der Kinder eindringen, wenn es gut gehen soll; es muß auf diese Weise etwas von außen gegeben werden; wir verdanken also die positive Religion der Vorsehung als ein wesentliches Stück der Erziehung. Folglich muß der wahre Religionsunterricht sich immer auf die Religion der Väter beziehen.

Zuerst ist dieser Unterricht häuslich. Wir müssen ihn als solchen ganz kennen lernen, von seinen ersten Elementen.

So lange das Kind noch nicht Gutes und Böses unterscheidet, giebt es noch nichts für den religiösen Begriff. Das Erste, was darauf hinführt, sind die kindlichen Gefühle des Vertrauens und des Dankes. Denn in beidem erkennt das Kind schon das Gute an, freylich vorerst noch als äußerlich oder sinnlich gegebenes, und zugleich strebt es in beidem zu der Quelle des Guten mit freyem Triebe hinauf, welche es natürlicher Weise zunächst in den Eltern findet. Bald erwartet es mit kindlich liebendem Sinne das Gute, und sieht nach dem Wesen hin, von welchem es ihm kommen wird; bald sieht es mit eben dieser liebenden Verehrung zu diesem Wesen hin, wenn es von ihm Gutes erhalten hat. Jenes ist das Vertrauen, dieses der Dank, und beides gilt der Natur nach zuerst der Mutter. Und so erscheint in der Mutter dem Kinde zuerst die Gottheit. Allmählig wenden sich diese Gesinnungen auch zum Vater, und vielleicht ist dieser bestimmt mehr das Vertrauen, und die Mutter mehr die Dankbarkeit auszubilden. Mit der weiteren Entwickelung des Selbstbewußtseyns fängt das Kind auch mehr an über sich selbst zu urtheilen, das Gewissen tritt hervor, und der Begriff des Guten entsteht. Nun fängt das Kind an sich selbst zu beurtheilen, und da es den Begriff von Wesen hat, von welchem es Gutes empfängt, so findet es sich geringer als diese. So wie sich nun die moralischen Begriffe weiter bilden, so entsteht bestimmter jenes Gefühl der Schwäche im Guten im Gegensatz gegen das höhere Gute; dieses Gefühl wächst in der kindlichen

Verehrung gegen den Urheber des Guten hervor, und wird auf der einen Seite zum Bestreben, jenem Guten näher zu kommen, d. i. dem höheren Willen Genüge zu leisten, auf der andern Seite ein kindliches Gefühl der Unwürdigkeit. Jenes entscheidet sich als kindlicher Gehorsam, dieses als die Gesinnung der Demuth.

Dankbarkeit und Demuth zeigen sich als reinere Gefühle des Guten, folglich als die höhere Blüthe der kindlichen Religion. Deßhalb werden sie einer sorgfältigeren Pflege bedürfen, nämlich durch die Liebe und die Vortrefflichkeit der Eltern. Aber bald genug empfinden die Kinder die menschliche Schwachheit der Eltern, deßhalb werden sie in allen diesen religiösen Gesinnungen gestört, die sich doch zunächst an die Eltern wenden. Wenn aber auch ein Engel das Kind erzöge, so würde doch der religiöse Trieb sich nicht an ihn befestigen können, weil dieser Trieb von der Erde nach dem Himmel strebt und das Unendliche sucht. Selten genug wird sich daher der Gehorsam und die Demuth gegen die irdischen Eltern ganz ungestört zeigen, und würde das Kind nicht um diese Zeit seinen himmlischen Vater schon kennen, so würden nie jene religiösen Gesinnungen zu ihrer vollständigen Entfaltung gelangen. Es heißt also alle Religion des Kindes vernachlässigen, wenn man ihm nicht wenigstens schon vor seinem 5ten Jahre von dem Vater im Himmel gesagt hat.

Durch das hellere Bewußtseyn des Guten und des Inneren bilden sich allmählig die Begriffe eines unend-

lich guten und einsichtsvollen Wesens, welches auch die fortschreitende Vernunft gerne als das mächtigste denkt. Das Gefühl der Verehrung wird sonach in jener vierfachen Gesinnung Ehrfurcht, und diese findet nur in Gott ihren Gegenstand. Daher sieht man bey etwa 6jährigen Kindern schon ganz deutlich die Begriffe von einem allgütigen, allwissenden, allmächtigen Wesen in ihren Vorstellungen hervordringen. Es wäre Grausamkeit, ihnen die Belehrungen darüber noch vorzuenthalten.

Da nun die Phantasie zugleich in die Vorstellungen von einer höheren Welt hinaufsteigt, so schließen sich die Begriffe von Himmel und Bestimmung des Menschen jetzt schon an jene von Gott und Gottesverehrung an, und der Unterricht muß auch hierüber belehren. Die Lehren von Gott und Unsterblichkeit sollen also dem 7jährigen Kinde durchaus nicht mehr fremd seyn.

Es ist die schlechteste Lehre, die nur seyn kann (Rousseau muß hier angeklagt werden, doch nicht er allein), daß man dem Kinde keinen Religionsunterricht ertheilen soll, weil es sich noch keine richtigen Begriffe von Gott machen kann. Also keinem Menschen etwas von Gott sagen? Denn welcher Sterbliche begreift doch die Gottheit! Solche Meinung konnte aber nur in einem Zeitalter aufkommen, wo die Theologen selbst die Idee der Gottheit in kleinliche Begriffe herabgewürdiget hatten, und man nicht mehr verstand, was Erkenntniß Gottes war. Das in seiner Einfalt betende Kind hat eine bessere,

als ein solcher eingebildeter Weiser. Denn nur durch jene Kindlichkeit wird Gott erkannt und verehrt zugleich, d. h. angebetet; und nur in ihr entwickelt die Vernunft ihre höchste Idee. Wollen wir also unsere Kinder zu reinen Gottesverehrern bilden, so müssen wir frühe jene Gesinnungen in ihnen entwickeln und sie dabey von Gott unterrichten.

Hieraus ergiebt sich denn auch der Gang dieses Unterrichts, den wir den häuslichen nennen. Vorerst muß das Kind gelegenheitlich etwas von dem Vater im Himmel hören, besonders aber alsdann, wenn es in einer Angelegenheit Beystand sucht, oder wenn es froh über etwas ist. Dann möge ihm die Mutter oder der Vater Gott nennen, der ihr aller Vater und droben im Himmel sey. Dann mögen sie manchmal vor dem Kinde beten, und eben so das Kind selbst etwa beym Schlafengehen beten lassen. Sie dürfen ihm hier nur einige herzliche Worte vorsagen, und es öfters erinnern, daß es diesem Vater alles sagen könne, was es wolle, er höre es und habe es lieb, und könne auch alles thun, was er für gut halte. Die Eltern werden bald Ursache haben, sich über die frommen Gebete ihres Kindes zu freuen, und überhaupt über seine Aeußerungen. Da nun die Phantasie immer ihre Bildnereyen treibt, so müssen die religiösen Gefühle des Kindes, welche sich öfters darin äußern, zu Zeiten von den Eltern bemerkt und allmählig geleitet werden, worüber sich freylich außer den oben angegebenen allgemeinen Regeln in der Bildung der Phantasie keine besonderen geben lassen.

Nothwendig ist es dabey, daß die Eltern selbst religiös sind und sich die Verehrung ihrer Kinder erwerben, sonst wird auch der beste Religionsunterricht, den weiterhin das Kind erhält, nicht mit seinem rechten Segen begleitet seyn.

Hierauf nun, etwa mit 7 Jahren des Kindes, beginne der bestimmte Unterricht in der Religion. Er zerfällt in drey Kursus. Der erste entwickelt jene kindlichen Gesinnungen des Vertrauens ꝛc., zeigt in Gott den Vater aller Menschen, und wie die Menschen Kinder Gottes seyn und ewig selig werden sollen. Dabey enthält er auch einige Belehrungen über Jesus, den besten Menschen, durch den Gott selbst die Menschen belehrt habe. Alles dieses wird aus dem Herzen des Kindes entwickelt, bis auf das Wenige, das ihm historisch, ohne weitere Reflexion und Beweis, mit Auctorität ihm gesagt wird; und man geht auf keine tiefere Zergliederung der Begriffe ein, als diese grade dem Herzen des Kindes jetzt nahe liegen. Man muß das Kind einzeln vor sich haben, und höchstens eine halbe Stunde damit beschäftigen, oder vielmehr nur so lange, als seine religiöse Stimmung dauert. Denn um diese gilt es dabey hauptsächlich, weil ohne sie die Begriffe leere Formeln und folglich Entheiligung des göttlichen Namens werden würden. So wie sie aber mit dem Herzen gefaßt worden, so lasse man sie in bestimmten Sätzen aussprechen. Mitunter spreche man auch einen Bibelspruch oder einen Liedervers vor, welcher als solcher Satz dienen kann, und den nunmehr das kindliche Herz versteht.

Der zweyte Kursus, etwa in dem 9ten Jahre, fängt wieder, dem Anscheine nach, von vornen an, indem er alle diese Lehren mehr zergliedert und verdeutlicht, besonders auch die Lehre von dem Erlöser und der Offenbarung. Auch wird die Sittenlehre ausführlicher behandelt, doch, wie sich von selbst versteht, immer in naher Beziehung auf die Glaubenslehre; beide Lehren sind ja nur für den Gelehrten geschieden. Alles wiederum, wie in dem ersten Kursus, in der nächsten Beziehung auf das kindliche Gemüth, seiner jetzigen Entfaltung gemäß. Dabey werden noch mehrere religiöse Sprüche und Poesieen gelernt.

Der dritte Kursus, welcher wohl erst im 12ten Jahre eintreten wird, vereiniget nun den vorhergehenden zur Uebersicht, bringt alles in seinen Zusammenhang, und ist gleichsam eine Wiederholung des ersten, nachdem dieser durch den zweyten ausgeführt worden; er giebt dem gebildeten Ganzen seine Einfachheit.

Die weitere Ausführung dieses häuslichen Unterrichts gehört nicht hierher; denn wer ihn nach diesem Grundrisse mit religiösem Geiste ertheilen will, muß selbst eine gewisse Bildung in Religionskenntnissen besitzen, und wird alsdann das Weitere von selbst leicht finden. Eigentlich sollte das jeder Vater. Auch kann nur das einzelne Kind, höchstens einige Geschwister zusammen so unterrichtet werden, weil es alles grade mit seinem Herzen empfangen und auch sein Herz frey äußern muß. Wir nennen um deßwillen diesen Religionsunterricht häuslich. Soll er seinen

ganzen Segen erhalten, so müssen sich drey Stücke zusammen vereinigen; 1) eben diese Belehrung von dem Vater; 2) die Herzlichkeit der Mutter und überhaupt die Liebe der Eltern; 3) der fromme Geist der Familie in der guten Sitte des Hauses. Wo eines dieser Stücke fehlt, wird es immer an dem Gedeihen der Religion fehlen. Auch kann solcher Mangel durch nichts ersetzt werden.

Auf den häuslichen Religionsunterricht folgt der kirchliche. Jenem entsprechend muß sich auch hier ein Dreyfaches vereinigen: 1) die Belehrung von dem Geistlichen; 2) der Einfluß des religiösen Geistes in der positiven Religion, besonders durch die heilige Schrift; 3) die öffentliche gute Sitte. Die Andachtsstunden in der Familie und die öffentlichen Feyertage gehören zum Wesen der religiösen Erziehung überhaupt.

Das Kind wird in und für die öffentliche Religion gebildet. Der Geistliche empfängt es also für die kirchliche Lehre aus den Händen seines Vaters. Da dieser nun, gewissermaßen geistlicher Vater, auch die andern Kinder der Gemeinde empfängt, so ist dieser Unterricht der Natur nach für mehrere Kinder gemeinschaftlich. Auch sind die Kinder durch den häuslichen hierzu vorbereitet und gestimmt. Sie haben nämlich vorher den Entschluß gewonnen, zur Christengemeine zu gehören, und mit allen Menschen umher Gott zu verehren. Diese Stimmung zur religiösen Gesellschaft muß der Geistliche hauptsächlich unterhalten. Er fängt also am besten mit der Entwickelung

jenes Entschlusses an, und trägt dann die Lehren der Religion in ihrem ganzen Umfange so vor, daß die Kinder der Religion überhaupt in der besonderen kirchlichen Form sich immer fester zusagen. Hierauf erfolgt die Konfirmation. Für den Konfirmanden-Unterricht würden wir 2 volle Jahre, wöchentlich 2 Stunden bestimmen. Der Religionslehrer müßte ihn so einrichten, daß die religiöse Stimmung der Kinder mit jeder Lehrstunde durch die gründliche Belehrung zunähme. Er müßte sie zugleich auch zum Lesen und Verstehen der Bibel anführen. Das 14te oder 15te Jahr scheint für die feyerliche Handlung des öffentlichen Religionsbekenntnisses am meisten geeignet zu seyn. Denn früher fehlt es noch an der Reife des Geistes, und später verliert sich die kindliche Begeisterung zu leicht unter den Zerstreuungen des Lebens und Lernens. Bey Mädchen könnte es eher aufgeschoben werden, weil sie den kindlich religiösen Sinn treuer bewahren.

Die öffentliche Schule halten wir durchaus nicht für den Religionsunterricht schicklich. Denn da nehmen die Kinder zu viele Rücksichten auf einander, da gilt es, wer am besten antworten kann, da wird die Thräne der Rührung belacht, die freye Aeußerung des kindlichen Gemüthes dem Spotte Preis gegeben, und also die Religion zur schnöden Wisserey entheiligt. Am schlimmsten angebracht ist daher dieser Unterricht auf höheren Schulen unter Jünglingen, die ohnehin schon ein ganz andres Interesse bey ihrem Lernen haben, als das religiöse. Die Erfahrung

bestätigt es genugsam. Aber Erbauungsstunden halte dafür in Gymnasien ein geistreicher Religionslehrer, und in niederen Schulen leite er selbst diesen Unterricht so gut wie möglich, weil es doch einmal die Noth, d. h. der Mangel des häuslichen erfodert, daß er da ertheilt wird. Mangelhaft und ungedeihlich wird er immer mehr oder weniger bleiben; es ist nicht anders möglich, er bleibt Katechismusunterricht, höchstens für den Verstand bearbeitet und dem Herzen nahe gelegt, ganz gemüthlich wird er nie.

Der Religionsunterricht für Mädchen ist nicht von dem vorgezeichneten verschieden, denn grade in der Religion wird der weibliche Geist wie der männliche zum Engel verklärt. Ohnehin sind Beweise, z. B. für das Daseyn Gottes, auch bey Knaben sehr übel angebracht, wenn sie etwas anders geben sollen, als die innere Ueberzeugung aussprechen. Den Glauben dadurch begründen wollen, heißt ihn zernichten. Den Kinderglauben soll man heilig halten. Aber besonders bey Mädchen kann man sich auf das Gemüth verlassen, daß es der religiösen Lehre zusagen werde. Wenn also der Knabe mehr die Begriffe festhalten und weiter bearbeiten mag, so wird das Mädchen zwar auch diese Begriffe durchdenken, aber weniger dabey verweilen, und das muthe man ihm dann auch nicht zu. Am meisten wird ihm eine reflektive Moral zuwider seyn, da es das Lebendige des sittlichen Gefühls liebt als seinen himmlischen Führer. Nur sey sein Lehrer entweder der Vater, oder ein väterlicher Freund, oder eine Erzieherin, welche seine Liebe und

Verehrung besitzt. Ueberhaupt ist für keine Art des Unterrichts ein würdevoller Lehrer mehr erfoderlich, als für den religiösen; ein Jüngling sollte ihn nie ertheilen.

Wird der Religionsunterricht nach dieser Methode ertheilt, so bildet er den jungen Menschen in seinem Innersten, Tiefsten und Heiligsten, er bildet ihn für den Himmel und die Erde zugleich, und führt ihn allein zu Gott. Auch lehrt er alsdann die öffentliche Religion lieb gewinnen und wahrhaft ehren, so daß der Mensch, welcher stärkeren Geistes ist, allenfalls zur Verbesserung ihrer Form beytragen könnte, ohne sie herabzuwürdigen. Weder Indifferentismus noch blinder Glaube kann aus dieser Lehre kommen.

Wenn nun zu gleicher Zeit der junge Mensch durch die Formenlehre die Außenwelt richtiger auffassen lernt und den Schönheitssinn entwickelt, so muß er, gleichsam von den zwey Endpunkten aus, nämlich für die Sinnenwelt und für die höhere gebildet, desto gewisser zur Humanität gelangen, besonders wenn sich nun die, gleichsam in der Mitte stehende Sprachlehre damit vereinigt. Da mit der allseitigen Bildung auch die einzelne gewinnt, so läßt sich erwarten, daß auch die religiöse Bildung durch die gleichmäßig fortgehende in diesen beiden andern Zweigen vollkommener werde.

Das entgegengesetzte Verfahren im Unterricht der Religion ist theils, wenn man sie von außen geben

will — daher der Unsegen des Formelwerks der Katechismen, wäre auch das Gedächtnißwerk mit katechetischen Zergliederungen verziert; — theils die Einseitigkeit im Unterricht, daß man entweder nur den bestimmenden, oder nur den freyen Gang einschlägt. Der Pietismus der Frankeschen Schule wirkte daher so nachtheilig, denn er legte in der schlechtesten Manier dem Geiste, da, wo er am freyesten seyn soll, die elendeste Fessel an. Aber eben so verkehrt ist das Philosophiren mit Kindern über Religion, wie es die Neueren wollten, oder auch, wenn man die Religionslehre in Religionsgeschichte verwandelt; das führt nur zum irreligiösen Raisonniren über Religion.

Der größte Religionslehrer ruft jedem zu: „das Himmelreich ist der Kinder; wie die Kinder müßt ihr werden, wenn ihr hineingehen wollt“ (wie vielmehr hineinführen!).

---

3. Sprachunterricht.

Die Sprache verbindet geistig durch Aeußerungen ein Inneres mit dem andern. Durch die Sprache wendet sich das Innere eines Menschen zu dem des andern, so mittheilend wie empfangend; sie ist das geistige Wesen, welches den Organismus der Menschenwelt gleichsam durchströmt, um die Vernunft des Einzelnen zu entwickeln und des Ganzen zu bilden. Denn es kommt keiner zur Vernunft ohne zu denken,

es giebt kein Denken ohne Begriffe, es giebt keine Begriffe ohne Worte, und es giebt kein Wort, ohne daß einer dem andern gegenübersteht — kurz, es giebt gar keine Bildung des Menschen ohne Sprache. Dieser Unterricht ist also von frühem an äußerst wichtig.

Der Anfangspunkt liegt in der ersten Thätigkeit der Mittheilung, die wir natürlich schon in den frühesten Unterhaltungen des Kindes mit seiner Mutter finden, vorerst bloß Augen-, dann Mienen- und Geberden-, und endlich Wortsprache. Der Unterricht beginnt von hieraus, aber wir müssen seinen zwiefachen Gang unterscheiden, wovon der eine viel später anfängt. Da nämlich in der Sprache sich das Innere äußern soll, so muß man auch dem Inneren, welches das Freyeste ist, seine freye Aeußerung lassen, und es dazu aufregen; dieses giebt eine Leitung zur freyen Entwickelung der Sprache: und da die Sprache auch das Gemeinsame enthalten soll, worin sich mehrere verstehen, so muß sie auch gewissen Regeln des Verstandes unterworfen seyn, sie muß ihr Allgemeines und Nothwendiges, d. h. ihr Gesetzliches haben; der zweyte Gang dieses Unterrichts ist demnach ihre gesetzliche oder grammatische Bildung. Daß nun der erstere Gang früher beginnt, ist daraus klar, weil das Innere früher da ist als seine äußere Formung, und weil zu dem letzteren Gange Reflexion, und zwar auf das Gesprochene erfodert wird, welche viel später eintritt, wenn man nicht das Naive der Aeußerungen zerstören will.

Die freye Entwickelung geschieht erstens durch die freye Mittheilung des Kindes. Es muß also Menschen um sich haben, denen es sich ohne allen Zwang, mit der unbefangensten Offenheit äußern kann und gerne äußert, so daß sein Inneres unentstellt aus seinen Augen, Mienen und Worten hervorstrahlt. Damit es aber Bildung sey, so müssen das solche Menschen seyn, an welchen es hinaufschaut, und denen es durch den unbewußten Zug der Sympathie ähnlich zu werden sucht. Je mehr sich die gebildete Mutter freundlich zu ihrem Kinde hinneigt, um desto inniger wird sich dessen Sprache entwickeln. — Daher ist es ein Fehler von unaussprechlich schlimmen Folgen, wenn man das Kind nicht sprechen läßt, wie es selbst eigentlich will, sondern wie andre wollen, wenn man es in seinen Worten genirt, wenn man es nöthigt auf das Wort zu reflektiren und das erst auf die Wagschale zu legen, was frey vom Herzen kommen soll. So unterrichtet man Papageyen, und sind es Kinder, so macht man aus ihnen geistig Stumme, höchstens ein Echo, und nicht selten Gleißner und Heuchler; die Wahrheit der Sprache kann da nie entstehen.

Zweytens ist es nöthig, daß das Kind durch die Sprache das Innere des Andern verstehen lerne. Dieses geschieht dadurch, daß die Menschen umher, und grade die, in welche das Kind sich am meisten hineinfühlt, sich ihm mittheilen, und zwar so, wie es ihnen von Herzen kommt, nämlich über Gegenstände, die in dem Vorstellungskreise des Kindes liegen.

Hierzu gehört vornehmlich alles, was in der Sinnenanschauung dem Kinde interessant ist; nur so bald noch nicht Empfindungen, und eben so wenig Tändeleyen. Man soll dem Kinde sein Gemüth mittheilen, also ist keineswegs nöthig, daß es jedes Wort einzeln versteht, vielmehr gilt es um den Eindruck des Ganzen, denn nur im Ganzen liegt das Gemüth, und das Einzelne scheidet sich erst nachmals heraus. Wer da meinte, daß man doch erst das Einzelne verstehen müßte, ehe man das Ganze versteht, der müßte annehmen, daß die Worte dem Kinde erst erklärt werden müßten, ehe man sie spricht, folglich auch die erklärenden Worte — und so ins Unendliche. Wer sich auf die Natur und ihre organische Entwickelung versteht, wird gar keine Frage darüber haben. Aber auch dieses Sprechen soll bildend seyn, folglich muß es von mehreren Personen, und zum Theil wenigstens von solchen geschehen, in deren Geist der junge Mensch sich gerne hinaufziehen läßt, indem er darin das Höhere ahndet. — Ein Hauptfehler ist es also, wenn Kinder von Menschen umgeben werden, die kein freundliches Wort, oder die nie von Herzen zu ihnen sprechen, oder die in der Meinung, daß sie keine falschen Eindrücke der Sprache erhalten dürften, immer nur nach der Grammatik mit ihnen reden. Hieraus lassen sich viele intellektuelle und moralische Verdorbenheiten ableiten, die man bey Kindern findet, welche Französinnen übergeben worden, oder nur ihre Schullehrer um sich hatten, oder unfreundliche, tadelnde, hofmeisternde, zwangvolle, steife Personen, oder die

man auch allzusorgsam von ihren Gespielen zurückzog, damit sie nicht etwa Provinzialismen lernten. Wenn das Kind des Dorfpredigers die Mundart seines Dorfes verräth, aber innig, wahr, offen und verständig spricht, ist es nicht weit lieblicher, als das gezierte kleine Wesen, das seine Worte setzt wie ein Meister?

Endlich drittens gehört hierzu, daß man das Kind in wechselseitiger Unterhaltung mit Andern versetze, in solche nämlich, worin das Innere sich gegenseitig durch die Sprache austausche. Am besten allerdings, wenn das durchaus nur in freundlichen Verhältnissen geschieht. Das Kind muß also von frühem an unter seines Gleichen seyn, aber das nicht bloß, sondern auch unter solchen, die höher stehn, weil der Bildungstrieb immer hinaufgezogen seyn will. In der freyen Unterhaltung ist die lebendigste Entwickelung des Gemüthes durch die Sprache, folglich die wahrste Bildung der Sprache selbst. Darum hat auch der rohere Mensch aus dem Volkshaufen doch so viel Sprache, wo es den Kreis seines Lebens betrifft. Wenn nun rein und lebenvoll von Kindheit an die freye Unterhaltung fortgeht, und immer der fortsteigenden Bildung angemessen, so muß die Sprache des jungen Menschen der reinste und lebendigste Ausdruck seines Inneren werden, und er muß durch sie zur tieferen Einsicht in das Innere Andrer gelangen. — Der Fehler, welcher hiergegen häufig genug begangen wird, besteht darin, daß die Kinder nur in eine gewisse Sphäre des Sprechens von dem Belieben Andrer gebannt werden; daher die Konversationssprache, die Schulsprache, die

Zunftsprache, (auch auf niederen und höheren Schulen, und selbst unter Mädchen,) die Bücherspracheꝛc. — eine so gemüthlos als die andere. Hierdurch geht immer von der inneren Wahrheit des Menschen vieles verloren, und für die Sprache selbst das Wesen ihrer Bildung.

Man sorge nur so viel möglich dafür, daß um das Kind herum rein und richtig gesprochen, und alles mit dem rechten Worte benannt werde.

Mit diesem freyeren Gange muß sich nun der Unterricht in dem Gesetzlichen der Sprache verbinden. Da nun ihr Gesetz gleich der Sitte in dem enthalten ist, was sich von Sprache in dem Volke vorfindet, das ihr angehört, so kann sie nur in dieser Hinsicht als etwas äußerlich Gegebenes erlernt werden. Nun fragt sich aber, in welcher Sprache geschieht dieses am ersten — in der Muttersprache, oder in einer alten, oder in einer philosophisch abstrahirten allgemeinen Sprachlehre? Wer von dem Standpunkt der Wissenschaft ausgeht, muß nothwendig diese letzte zuerst setzen, denn er steigt von den allgemeinsten Prinzipien zu dem besonderen Falle herab. Allein die Entwickelung der Natur geht in dem Kinde grade den umgekehrten Weg, nämlich von dem Besondersten zum Allgemeinen. Hier ist das, was allen Sprachen gesetzlich zum Grunde liegt, das letzte, worauf man kommt, nachdem man schon die Gesetze einer einzelnen Sprache oder mehrerer kennen gelernt hat. Nur die lächerlichste Verkehrtheit könnte den Sprachunterricht mit einer Sprachphilosophie anfangen wollen. Also

bleibt kein andrer Weg, als entweder durch die Mutterſprache, oder durch eine alte klaſſiſche. Welcher iſt nun zu erwählen?

Die Entſcheidung iſt nicht leicht. Die klaſſiſche hat ihre beſtimmten Regeln, ſie hat ihre Vollendung in allen Theilen. Durch ſie wird alſo das Geſetzliche und Gebildete der Sprache überhaupt am beſten vermittelt. Aber ſie kann nicht erlernt werden, ohne eine gewiſſe Uebung in der Mutterſprache, ohne eine gewiſſe Stufe der Denkkraft, ohne manche Vorkenntniſſe, und was die Hauptſache iſt, ſie iſt eine todte Sprache. Dagegen macht die Mutterſprache ihre früheſten Rechte geltend. Zwar hat ſie nicht jene Beſtimmtheit und Vollendung, aber ſie hat doch auch ihre Regeln und ihr Bildungsprinzip, und in ihr nur allein hat man die urſprünglichen Anſchauungen, Gefühle, Begriffe, und die ganze Lebendigkeit des Gemüths. Auch bedarf es zur tieferen Erlernung derſelben keines großen Apparats, ſie liegt jedem zur Hand.

Wenn wir alſo gleich für den erſten grammatiſchen Unterricht in der Mutterſprache entſcheiden müſſen, ſo iſt damit die Sache doch noch nicht vollkommen entſchieden. Denn es bleibt doch wahr, daß ihre Unbeſtimmtheiten und ihre Mängel keine ganz genaue grammatiſche Belehrung zulaſſen, und daß ſie nicht weit genug in der Sprachbildung überhaupt führen kann. Die klaſſiſche iſt daher zur Vollendung dieſes Unterrichts immer nothwendig. Iſt er aber das, ſo fragt es ſich weiter, wann dieſe alte Sprache

angefangen werden müsse. Offenbar so frühe als möglich; denn was das Gedächtniß darin zu fassen hat, was sich in dem Verstande erzeugen soll, und was man auf die Anschauung beziehen muß, das kann nicht frühe genug von der Seele aufgefaßt werden; ja sie müßte sogar, wenn sie recht belebt werden sollte, durch das Sprechen des Umgangs frühe genug in das Kind übergehen. Was heißt aber das anders, als sie müßte Muttersprache werden? Und dieses ist die baarste Unmöglichkeit. Denn dazu müßte Platon und Cicero selbst unter uns leben, d. h. ein Wunder, das die bisherige Zeit vernichtet, müßte uns nach dem alten Rom oder Athen zurück versetzen. Daher ist immer eine Unvollkommenheit im Erlernen der alten Sprachen unvermeidlich, und der grammatische Unterricht in der Muttersprache muß wenigstens den in jeder andern vorbereiten. Wir müssen also diesen erst für sich allein betrachten.

Zuförderst ist das Wort gegeben, und dieses wird von dem Kinde erlernt, indem deutlicher oder dunkler der Begriff der Sache gefaßt wird. Je mehr Worte auf solche Weise gelernt werden, desto vollkommner die Sprache. Eben so ist es mit der Redensart, und so werden auch unvermerkt die Regeln der Sprache wahrgenommen. Jetzt kommt es nur darauf an, daß dieses alles in das Bewußtseyn gebracht und grammatisch behandelt werde. Das geschieht nun manchmal gelegenheitlich bey dem einzelnen Wort, aber absichtlich ist auch die Reflexion auf die Arten und Beschaffenheiten der Wörter, auf ihre Veränderungen,

ihre Entstehung, die Regeln ihrer Formung zu lenken — kurz, der etymologische Theil der Grammatik wird gelehrt. Daß auch dieses alles heuristisch betrieben wird, folgt aus dem Wesen des Elementarunterrichts. Das Gedächtniß hat allerdings viel dabey zu thun, und es muß immer auswendig gelernt werden, aber dabey tritt auch beständig die Verstandesthätigkeit ein, womit der Schüler die möglichen Fälle aufsucht und die Regel abstrahirt. Dann wird eben so die Wortfügung in dem syntaktischen Theile immer weiter betrachtet. Alles dieses aber aufsteigend von dem einzelnen Falle zu dem Allgemeinen, wo man denn immer mit der Auffassung der Regel endigt. Wer umgekehrt verfahren wollte, würde nicht nur überhaupt der Jugendentwickelung zuwider handeln, sondern auch die grammatischen Begriffe statt sie aus der Sprache selbst ziehen und finden zu lassen, vielmehr von außen geben, und die Sprache nur beyspielsweise hinzufügen.

Während dem muß die Reflexion auch das betrachten, was Andre gesprochen haben. Dieses kann nur bey solchen Reden geschehen, die fixirt worden sind durch die Schrift, d. h. bey Büchern. Man lernt in der Absicht lesen, um den Schriftsteller zu verstehen. Der Schüler darf daher keinen andern lesen, als den er jetzt grade seinem Wesentlichen nach verstehen kann. Uebrigens ist es nicht nur nicht schädlich, sondern sogar in der naturgemäßen Ordnung der Entwickelung, daß noch nicht alles in dem Buche verstanden wird, und daß im einzelnen Satze noch nicht alle Wörter

klar begriffen werden. Auch hier muß sich der Lernende das Einzelne nach und nach aufhellen und zum besseren Verständniß immer hinaufziehen lassen. Und hierbey läßt man ihn nun den Sprachgebrauch in Verbindung mit dem Etymologisiren immer feiner bemerken. Es würde wiederum fehlerhaft seyn, wenn man ihm mit Bestimmung des Sprachgebrauchs vorgreifen wollte, ehe er ihn selbst zu bestimmen und in Beziehung auf den Inhalt zu verstehen weiß. — Eine eigene Manier ist es, die Aristoteles lobt (De interpr. I.), daß man zuerst Worte bilden läßt, und dann die Bedeutung hinzufügt.

Indem sich diese beiden Uebungen, nämlich die des Anhörens und die des Lesens, fortgehend mehr und mehr verbinden, entsteht die Aufmerksamkeit auf den Geist der Sprache in ihrem Buchstaben, und während man diesen auf solchem Wege erlernt, erscheint jener immer deutlicher. Wie in allem Lernen so werden auch hier beständig Uebungen der eigenen Production damit verbunden. Diese führen durch Anwendung der Schreibekunst zur Rechtschreibung, zur grammatischen Correctheit und endlich zum Styl. In dem Grade nämlich, als man des Genius der Sprache theilhaftig wird, kann man auch seine Begeisterung zur Darstellung erhalten, anders aber nicht. Hier nun zeigt sich deutlich der Stufengang in dem grammatischen Sprachunterricht.

Zuerst nämlich wird das Gehörte nachgesprochen und mit Reflexion grammatisch betrachtet, wie auch auswendig gelernt. Die Uebungen des Schülers sind

also auch jetzt noch bloß Sprachübungen. Er spricht das Wort deutlich nach, er setzt den Satz zusammen, und giebt mündlich seine Beyspiele an. Was er nun aussagt, muß er wissen, denn er soll die Sprache nicht als bloß Aeußeres, sondern als Ausdruck seines Inneren üben, und er soll sich dabey im Aussagen selbst üben. Man giebt also einen Gegenstand als Subjekt, wozu er das Prädikat, das er weiß, angeben muß, und umgekehrt das Prädikat u. s. w. Die Kinder sind hierzu ungemein fertig. So kommt man zur Zusammensetzung der Gedanken in ganzen Perioden, zur Beschreibung gesehener, zur Erzählung gehörter Dinge, und endlich zu ganzen Aufsätzen bey der schriftlichen Uebung. Es fragt sich nur, von welchen bekannten Gegenständen fängt man am besten an? und giebt es etwa einen, der in aller Beurtheilung zum Grunde liegt, und also durch die ganze Sprachbildung hindurchgreift? Pestalozzi glaubte einen solchen in dem menschlichen Körper gefunden zu haben, aber er scheint ganz von dieser Meinung zurückzukommen. Und mit Recht. Denn schon die Natur, welche mit ihrer Mannigfaltigkeit dem Auffassungs- und Sprachvermögen des Kindes entgegen tritt, und die Aufmerksamkeit zuerst auf die Außenwelt zieht, kündigt einen andern Weg an. Unter der Menge von äußerlichen Gegenständen soll sich die Sprache mit nur dunkler Beziehung auf das Innere des Menschen bilden. Sie gestattet in keiner Hinsicht dem jungen Menschen eine zu frühe Reflexion auf sich selbst, sie zieht vielmehr seinen Gesichtssinn von ihm selbst weg,

um erst später von der Außenwelt in das Innere hinabzusteigen, und dann in der ganzen Natur das Abbild der Vernunft zu schauen. Aber die Sprachen selbst widerlegen auch jene Meinung. Wo auch bildliche Ausdrücke vorkommen, wie Hand statt Macht, Auge statt Verstand, so sind sie immer mit der Beziehung auf Außendinge verwebt. Daher wird man auch mit dem Aussprechen dessen, was sich an dem menschlichen Körper findet, weit weniger in die elementarische Entwickelung irgend einer Sprache eindringen, als wenn man die Menge der Gegenstände und Verhältnisse wählt, die das Kind um sich her findet. Davon lerne es sprechen, nicht bloß natürlich im Leben, sondern auch zur grammatischen Uebung, und damit gehe es weiter, so wie ihm mehrere bekannt werden. So übe sich dann auch der Schüler in Vergleichungen, in Spielen des Witzes, und in geordneten Beschreibungen.

Sobald man auf diesem Wege bis dahin kommt, daß ganze Perioden vorgetragen werden, so muß auch das schriftliche Aufsetzen der Gedanken schon geübt seyn. Denn durch die Schrift wird der Satz erst festgehalten, und ganz in seinem Zusammenhange vor das Bewußtseyn gebracht, während bey der mündlichen Rede bey dem letzten Worte das erste schon ziemlich verschwunden ist; so wie überhaupt der Gesichtssinn das festhält, was durch den Gehörsinn eingeht. Ohne Schrift giebt es daher keine vollkommene Sprachbildung. Wird die Rede nicht aufgeschrieben, so kann sie sich in ihrem Ganzen und Einzelnen nicht vollenden,

und sie wird immer etwas Gesetzloses behalten. Darin liegt auch der psychologische Grund, warum gewöhnlich die Gedanken dem Schreibenden richtiger fließen, als dem Redenden, und warum der Gebildete vieles so meditirt, als schriebe er. Diese Rückwirkung des Schreibens auf das Denken muß so frühe benutzt werden, als nur die Hand der Schrift fähig ist; denn vorher hat das Kind schon so viel gesprochen und gedacht, daß es nur um das bestimmte Festhalten gilt. Wollte man dieses durch eine gegebene Schrift, d. h. durch Lesen bewirken, so würde man mehr von außen geben, als von innen lebendig erzeugen; ja, um diesem Uebel vorzubeugen (das sich in dem geistlosen Lesen überall zeigt), scheint es nützlicher zu seyn, wenn man die Kinder früher schreiben, als lesen lernen läßt.

Sie schreiben demnach die Sätze auf, die sie aussprechen, und suchen auch bloß schreibend Subjekt und Prädikat zusammen. Und so fahren sie fort zu schriftlichen Aufsätzen. Hierbey sind zwey sehr gewöhnliche Fehler zu vermeiden. Einmal, wenn man Themen aufgiebt, deren Inhalt noch dem Kinde fremd ist; denn hierdurch entsteht geist- und herzloses Gerede. So sind aus unsern Schulen eine Menge Bücherschreiber hervorgegangen, welche sogar von vielen Lesern gelesen und gelobt werden, weil sie correct sind, aber auch nichts weiter. Der andre Fehler ist, wenn man das Innere, das sich nur natürlich, mithin frey äußern soll, zur gesetzlichen Correctur in Aufsätze bringen läßt; denn das heißt die Herzenser-

-gießungen in der Schule zum Besten geben. Hierdurch entsteht entweder — wenn es gut ist — eine Verlegenheit des Schreibenden, die endlich mit Mühe etwas Mageres herausarbeitet, folglich ein Aufsatz, der nichts enthält; oder es verleitet zu einem Geschwätze von Gefühlen, die gar nicht da sind, folglich wird der Aufsatz nur um so gemüthloser, je mehr er ein Gemüth heuchelt. Zeigen nicht die meisten Bücher ästhetischen Inhalts die Spuren einer solchen Schule? Schlechterdings verwerflich ist es also, wenn man freundschaftliche Briefe zur Uebung für Schüler aufgiebt, ja wenn man sie auch mit Zwang zu solchen Briefen an die Ihrigen anhält. Etwas anders ist die Uebung in der Briefform, wie z. B. in Handelssachen, obwohl nur in Schulen, wo man auf keinen weiteren Unterricht rechnen kann. — Die Stylübungen werden nun sowohl für die Prosa als für die Poesie fortgeführt; nur respektire man in der letzteren das Poetische, d. h. das Tiefe, und entweihe es nicht durch Schulaufgaben von Gedichten.

Wenn nun der Schüler einigermaßen seine Gedanken schriftlich vortragen kann, so lasse man ihn aus dem Buche, worin er liefet, vorzügliche Stellen — am besten von ihm selbst gewählte — ausschreiben und mitunter auswendig lernen. Poesieen mag er schon früher auswendig lernen, aber vornehmlich durch das Gehör, damit das Musikalische und Geistige desto besser empfunden werde. Denn es gehört schon viele Bildung dazu, wenn man das bey dem Lesen hineinfühlen will. Nirgends zeigt sich die Rück-

wirkung der Schrift auf den Leser, oder vielmehr der Sprache des Andern auf die eigene Sprachbildung augenscheinlicher, als wenn man sich, versteht sich unter jenen Bedingungen, auch die Ausdrücke des Andern aneignet. *)

Mit Recht setzten die Alten die Vollkommenheit der Kenntniß einer Sprache darin, daß man sie gut

*) Die Levana enthält auch über Sprache und Schrift sehr tiefe Bemerkungen. „Sprache-Lernen ist etwas Höheres, als Sprachen-Lernen; und alles Lob, was man den alten Sprachen als Bildungsmitteln ertheilt, fällt doppelt der Muttersprache anheim, welche noch richtiger die Sprachmutter hieße. — Das Dorfkind stehet dem Stadtkind bloß durch seine spracharme Einsamkeit nach. — Sprecht immer einige Jahre voraus. — Laßt den Knaben noch früher eigene Gedanken aufschreiben, als eure nachschreiben. — Nur werd' er von Schulherren mit Schreibterten verschont, wie sie sie zu geben pflegen — z. B. mit Lob des Fleißes ꝛc. — Gift jeder Darstellung ist eine ohne lebendigen Gegenstand und Drang. — Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger auf, als ein Buch lesen. — Ich schließe dieses Kapitel, wie jeder Indier sein Buch anfängt: gesegnet sey, wer die Schrift erfand."

Nach Pestalozzi (Wochenschr. für Menschenbildung) geht dem grammatischen Unterricht eine Elementarverhältnißlehre der Sprache voraus, in folgenden Reihenfolgen: 1) vom einfachen Sprachlaut, als Anschauungslehre der Sprachtöne und ihrer Verhältnisse; 2) als Anschauungslehre des Menschen in seinen Verhältnissen zu sich selbst, zur Natur und zum Leben, durch Benennung der Dinge; 3) als Anschauungslehre der Sprachdarstellung und ihrer Begriffsverhältnisse — ihr Element ist der einfache Satz. — Allein alles dieses sind schon grammatische Uebungen, an welche sich nur die gemüthliche im Leben anschließt. — Auch er geht von der Muttersprache aus.

verstehe, gut schreibe und gut rede. Dieses Dreyfache werden wir durch diese Methode erreichen.

Aber wie denn mit der alten Sprache? Wenn in der Muttersprache eine gewisse Uebung im Auswendiglernen der Wortformen, und in der Aufmerksamkeit darauf gewonnen worden, so ist es für den vordringenden Knaben ein Bedürfniß, hierin weiter unterhalten zu werden, und dieses befriedigt ihm die alte klassische Sprache — ob die lateinische oder griechische, bleibt hier dahingestellt. Von dieser Zeit an (etwa vom 9ten Jahre) läuft also mit dem grammatischen Unterricht im Deutschen der im Lateinischen (oder doch wohl besser in unsrer Schwestersprache, der griechischen) her, doch so, daß jener noch den Vorzug behält und schneller vorrückt, bis er (etwa gegen das 14te Jahr) jenem den Vorzug läßt. Und so ist es auch leicht einzurichten, daß die beiden alten klassischen Sprachen gelehrt werden; nur ebenfalls nicht mit gleichzeitigem Anfange und in der früheren Zeit nicht mit gleichem Nachdruck. Da die alte Sprache weniger aus dem Gemüthe des Lernenden hervorgeht, also mehr objektiv ist, so kann sie auch mehr Gegenstand der Reflexion seyn, und die grammatische Bildung läßt sich mit mehr Liebe und Gedeihen an ihr betreiben. Dem Kinde ist die Muttersprache gewissermaßen zu heilig zu solcher Zerlegung. Daher wird auch in der alten klassischen vorzüglich die logische Sprachbildung gewonnen, wenn man sie nämlich ganz grammatisch behandelt; und somit gehört sie nothwendig in einen vollendeten Elementar-

unterricht. — Uebrigens hat schon Aristoteles bemerkt, daß Kinder besser eine fremde Sprache lernen, als Erwachsene.

Was nun in dem Sprachunterricht für Knaben, und was für Mädchen gehöre, läßt sich nicht so leicht entscheiden. Sprachbildung gehört für beide, denn es ist Vernunftbildung. Nichts bildet überhaupt den Menschen mehr, als die Sprache, weil sie alle geistige Thätigkeit vermittelt. Sogar diejenigen, welche nach konventionellem Tone viel sprechen müssen, kommen dadurch zu einer gewissen Gewandtheit des Geistes. Aber gewiß ist es nicht bloß Herkommen, daß die Mädchen zu den alten Sprachen sogar keine Lust zeigen. Ist ja doch in der Weiblichkeit das Gemüthliche mehr vorherrschend; und die Natur selbst sucht alles das von dem weiblichen Wesen entfernt zu halten, was seine Natürlichkeit zerstören könnte. Darum mag das Mädchen nichts leiden, was die Sache des Gemüths der Reflexion Preis giebt, und so wie man es sogar selbst zu dieser Reflexion nöthigen wollte, so könnte man es leicht um seine innere Wahrheit und Naivetät bringen. Das ist der Grund, warum beynahe so wenig bey der Grammatik Glück und Segen für das Mädchen ist, als bey der Mathematik; es liebt auch in der Sprache nicht den Begriff. Man soll daher den Sprachunterricht der Mädchen mehr lebendig betreiben, und da sie allerdings auch nie Regeln fassen sollen, so mache man diese nur so anschaulich als möglich. Aber das kann ja alles nur in der Muttersprache geschehen, und dann wohl auch

in einer andern, aber gewiß nur in einer lebendigen, die als lebendige gelernt wird: wie wollte also das Mädchen leicht zu einer alten todten Sprache kommen? Zwar mögen sehr gebildete Frauen ohne Gefahr ihrer Weiblichkeit die alten und überhaupt mehrere Sprachen lernen. Aus demselben Grunde fällt ihm auch die Orthographie gewöhnlich schwerer, als dem Knaben, und man kann es sogar als das Zeichen einer vollendeten Sprachbildung bey dem Weibe ansehen, wenn es orthographisch schreibt, da bey dem Knaben es noch lange nicht so viel bedeutet. Für diesen nun ist die ganze grammatische Bildung sammt den alten Sprachen eine wahre Gymnastik seines männlichen Geistes.

Bey einem vollkommen methodischen Unterricht der Sprache wird sich denn auch bald die Anlage des Schülers verrathen. So viel ist unmittelbar aus dem Vorhergehenden klar, daß es bey dem Mädchen eine männliche Geistesrichtung verrathen würde, wenn es Lust zum grammatischen Studium hätte, bey dem Knaben dagegen etwas Weibliches, wenn er es nicht liebte. Beynahe so wie in Absicht der Mathematik. Der Unterschied wird etwa der seyn, daß der Knabe, welcher mehr das ruhige innere Leben des Begriffebildens liebt, die Grammatik vorziehen wird, da im Gegentheil der lebhaftere Kopf, entweder von mehr produktiver Phantasie, oder von mehr nach außen hingehender Wirksamkeit, etwa als künftiger Geschäfts-

mann, oder als Künstler, sich vielleicht mehr der Mathematik, nämlich in ihrer elementarischen Methode zuneigt. In dieser Hinsicht muß Huarte erklärt werden, wenn er nach seiner Theorie urtheilt, daß zum Sprache-Lernen weniger Verstand und Einbildungskraft als Gedächtniß erfordert werde. *) Von einer richtigen Methode kannte freylich die Erfahrung dieses Spaniers nicht das mindeste. Aber ob der Philosoph und der Grammatiker jedesmal so nahe verwandt seyen, möchten wir wohl nicht so gradehin

*) Huarte Exam. de Ingenios etc. Leyde. 1652. cap. 8. Er theilt die Seelenkräfte ein in entendimiento (Verstand, besonders als Urtheilskraft), in imaginativa (Einbildungskraft, besonders als Phantasie), und in memoria (Gedächtniß); jeder weiset er gewisse Wissenschaften an. Er rechnet zu den Gedächtniß-Wissenschaften die Grammatik, die Theorie der Jurisprudenz, die positive Theologie, die Kosmographie und die Arithmetik; zu den Verstandes-Wissenschaften die scholastische Theologie, die Theorie der Medicin, die Dialektik, die philosophische Moral, und die Philosophie überhaupt, wie auch die praktische Jurisprudenz (Advocatie); zu den Wissenschaften, welche eine vorzügliche Einbildungskraft erfodern: die Poesie, Beredsamkeit, Musik, Predigerkunst, praktische Medicin, alle mathematischen Wissenschaften, die Astrologie, Staatskunst, Kriegskunst, Mahlerey, Zeichnungs- und Schreibekunst, die Geschicklichkeit gut zu lesen, und sich äußerlich gefällig zu machen, die Gewandtheit ꝛc. — kurz alles, was sich auf Form, Ebenmaaß, Harmonie und Proportion bezieht. — Man sieht, welchen Tiefblick dieser Mann hatte; hätte er nur aufgeklärtere Kenntnisse gehabt! Er erklärt sehr sinnreich, warum die Grammatiker in Spanien gewöhnlich so viel Dünkel hätten, so daß man das Sprichwort habe: Grammaticus ipsa arrogantia est.

mit dem Verfasser der Levana behaupten. Leibnitz könnte zwar hier zum Beweise dienen, aber eben so ist der Grammatiker und der Dichter nahe verwandt, wie das Beyspiel Klopstocks und Voßens beweiset. Allein die Ursache ist darin zu suchen, daß grade die Sprache das Vermittelnde ist, und ihre Bildung am bestimmtesten in alle Bildung eingreift. — Niemand ist übrigens weiter von dem Natur-Charakter der Alten entfernt, als wer ihre Schriften bloß mit großer Gelehrsamkeit erklärt, und ein Homeros wäre nie ein Aristarchos geworden, wenn ihn auch das Schicksal später hätte geboren werden lassen. Ein Sophokles konnte nie einer seiner tiefforschenden Herausgeber werden, und ein Platon oder Xenophon wurde nie ein grammatischer Kritiker. Dagegen giebt es im jetzigen Zeitalter, wenn wir nicht ungerecht seyn wollen, manche altklassische Naturen, welche grade von Sprachforschungen am meisten entfernt sind, so daß sie nicht einmal ihren freyen Styl der Muttersprache ganz zur Correctheit kommen lassen. Freylich würden grade solche, wenn sie eine durchaus methodische Sprachbildung erhalten hätten, statt der schulmeisterischen, die ihnen mehr als irgend einem zuwider seyn mußte, ihre Geistesbrüder, die Alten am vollkommensten verstanden haben. Und daher haben Poeten, Geschichtschreiber und selber Geschäftsmänner mehr von dem Geiste der Alten in ihrem Studium gewonnen, als viele der gepriesensten Humanisten.

B. Der material-formale, oder Vorbereitungsunterricht im Technischen.

1. Uebung des Mechanischen.

Das Mechanische ist bey dem Menschen die Anwendung seiner Kraft, inwieferne sie unter äußeren Gesetzen steht. Die Thätigkeit ist hier Bewegung. Wenn diese nun soll geübt werden, so muß die körperlich-organische Kraft mit ihren Gesetzen dem Geistigen unterworfen werden. Hierbey kommt es auf dreyerley an: 1) daß die Bewegungsfähigkeit vollkommen geübt werde; 2) daß der Mensch sich selbst darin beständig in seiner Gewalt habe; 3) daß er alle Bewegungen zu seinem Zwecke gebrauche. Dieses zusammen giebt die Gymnastik im weiteren Sinne. *)

Der erste Theil der Gymnastik übt den Körper und die Gliedmaßen in einfachen und zusammengesetzten Bewegungen dahin, daß er ganz ein Organ des Geistes werde. Er befolgt hierin die Gesetze, die der Bau des Körpers vorschreibt, um sowohl Stärke als

*) Wir besitzen in Gutsmuths Gymnastik (2te Aufl.) ein ausführliches und beynahe vollständiges Werk; eins der brauchbarsten Bücher. Die elementarische Ansicht fehlt aber noch darin.

Gewandtheit zu bewirken. Die Muskelkraft an sich, und in den Füßen, in den Armen, und in den Körpertheilen zusammen, ist sein Gegenstand, also Springen, Schwingen, Ringen ꝛc. Auch hier findet sich ein geregelter und ein freyer Gang. Der freye zeigt sich in den gymnastischen Spielen.

Der zweyte Theil übt dasjenige der Bewegung, worin die Besonnenheit oder Selbstbeherrschung beständig erscheint, d. i. wo das Organische und Geistige in der Bewegung zusammenfällt, und dieses ist der Takt. In dem Takt wird der Wille zu einer gewissen Bewegung so bestimmt, daß man sicher auf Tausende rechnen kann, die man etwas nach dem Takt thun läßt, und auf der andern Seite wird diese Bewegung auch durch den Willen bestimmt, so daß jeder von diesen Tausenden sich in derselben frey fühlt; in ihm vereinigt sich organische Nothwendigkeit und geistige Freyheit. Wunderbar wirkt er daher in allem Mechanischen, was man mit einigem Aufwande der Kraft thut; und alles, was im Takt in das Gemüth eindringt, dringt bis ins Tiefste ein, wie mit einer Zaubergewalt. Die Taktübungen lassen sich von der frühesten Jugend auf anstellen, sie sollten recht eigentlich angestellt werden, und man sollte sie bey allen mechanischen Uebungen anwenden, wo man sie nur anwenden kann. Daher treten sie auch in manchen Theilen der Gymnastik ein. Sie werden als gebundene Uebungen in der Musik gelehrt, aber als freye kommen sie in vielen willkührlichen Bewegungen und Gesängen der Kinder vor.

Der dritte Theil der Gymnastik übt die Bewegungskraft für die Erreichung gewisser Zwecke, die von der Natur selbst aufgegeben sind, wie z. B. das Laufen, das Gehen, das Klettern, Schwimmen ꝛc. Insbesondre übt er die Hand; denn dieses Glied ist ganz eigens für die Thätigkeit des gebildeteren Menschenlebens gemacht (Handeln kommt von Hand). Hier werden also Handgriffe gelernt, so wie sie bey der Behandlung gewisser Gegenstände vorkommen, und hierdurch greift diese Uebung mit der Formenlehre zusammen. Viele Handgriffe für das Zeichnen, für die Musik, für plastische Arbeiten könnten sonach gelehrt werden. Es würde sich auch hierdurch eine für das weibliche Geschlecht besonders geeignete Gymnastik ergeben, wo es mehr auf die feineren Fingerbewegungen ankommt. Der regelmäßige Gang ist hierin noch gar nicht bestimmt.

Es giebt zwey Fehler, welche in dieser Hinsicht oft begangen werden, der eine besteht darin, daß man die Kinder zu steif behandelt, und sie durch Tanzmeister und Hofmeister in allen ihren Bewegungen dressirt, am Lerntische und am Speisetische, im Sitzen, im Gehen u. s. w.; der andre ist, daß man alles dieses dem Kinde selbst überläßt, woraus Ungeberdigkeit und Plumpheit erfolgt. Am schlimmsten, wenn sich beide Fehler vereinigen, wie in vornehmen Häusern nicht selten geschieht, wo man den Domestiken-Fluch über die Kinder bringt. Dort lernen sie oft nicht einmal die gemeinsten Handgriffe; denn der Bediente kriecht vor dem jungen Herrchen und bindet

ihm die Schuhe zu, und nachher versuchen denn doch alle mögliche Maitres an ihm ihre Dressirkunst.

2. Geschmacksbildung.

Was die Religion in jener Reihe war, das ist in dieser der Geschmack, das absolut Innere. Wir müssen hier etwas von dem gewöhnlichen Sprachgebrauche abweichen, wornach man den Geschmack meist nur als ein Vermögen der Urtheilskraft ansieht, wir nehmen ihn aber hier mehr produktiv. Dieses begreift sich, wenn man bedenkt, daß der Geschmack grade der innerste Punkt des darstellenden Vermögens ist, der Punkt, wo dieses anhebt, also der, wo noch beynahe eben so viel Thätigkeit des auffassenden statt findet. Aber man muß allerdings die Bildung des darstellenden Vermögens von diesem ersten Punkte anfangen, wenn sie gründlich elementarisch seyn soll. So wie die Religion das Tiefste des Gemüthes überhaupt ist, und also der gesammten Menschenbildung zum Grunde liegt, so muß der Geschmack von der ganzen gebildeten Darstellungsgabe gleichsam Seele seyn. In ihm entwickelt sich der Sinn für die Schönheit, welcher alles leiten soll, was der Mensch producirt. Und dafür giebt es allerdings eine Kultur. Die Methode verlangt auch hier einen freyen Gang, wie einen geregelten.

Der freye Weg zur Bildung des Geschmacks ist jenem in der Religion analog. Wie sich dort das

Gemüthliche in der kindlichen Gesinnung und der Phantasie entwickeln muß, in Beziehung auf das höchste Wesen, so hier der kindliche, unschuldige Sinn gegen die Natur, und die freye Bildnerey der Phantasie in Beziehung auf das Schöne; und so wie dort der weltliche Sinn entgegen steht, so hier die thierische Lust. Alles verdirbt den Geschmack, was die thierische Lust unterhält, und alles fördert ihn, was den reinen Natursinn erweckt. Die Phantasie, welche einmal ihre Unschuld verloren hat, wird leicht alle ihre Bilder verunreinigen, und ihr kann nicht mehr helle genug die himmlische Urschönheit erscheinen. Man dulde also schlechterdings keine Gegenstände oder Worte, welche den Sinn des Kindes verunreinigen, und alles, was es etwa selbst Geschmackloses macht, werde augenblicklich als ein böses Wort vernichtet. Die Euphemie der Alten war sehr bedeutungsvoll für den reinen Dienst der Schönheit. Auf der andern Seite lasse man das Kind der freyen Natur, oder vielmehr die Natur dem Kinde offen stehen. Nicht Reflexion soll ihm das Schöne auflösen oder vorsagen, sondern unbemerkt soll dieses in sein Gemüth einfließen und lebendig wirken, wie mit der natürlichen Entwickelung der Sprache und der Religion. Der Unterricht in diesen beiden Gegenständen in Verbindung mit der Formenlehre führt zur Anschauung des Schönen an sich, und so auch auf der höheren Stufe zur Kunstschönheit und zum Ideale. Eben jener Unterricht erweckt und übt auch die freye Produktion unter dem Gebiete der Schönheit. Der Geschmack kommt auf

diesem Wege auch zu mehreren Punkten, wo ihm das Schöne wie durch eine höhere Offenbarung ausgesprochen werden muß, d. h. wo man ihm die Ideale der verschiedenen schönen Künste vorstellen und endlich das klassische Alterthum aufschließen muß. Dieses alles wird zur freyen Ausbildung des Geschmacks nothwendig gefodert. Daß die damit verbundenen Uebungen auf das Gemüth wieder zurückwirken, so daß jener Vorzug der Urtheilskraft entsteht, den man im gewöhnlichen Sinne mit dem Worte Geschmack bezeichnet, fällt von selbst in die Augen. Dieser wird aber alsdann etwas ganz anders, als jenes Kritisiren und jenes herrschsüchtige Streiten; er wird ein leises Gefühl, das von weitem nichts ausstehen kann, was auf Entstellung der Schönheit ausgeht; grade so wie das sittliche Gefühl auch keine unedle Regung verträgt.

Verkehrtheiten sind es also, theils wenn man den Geschmack von außen lehren, und etwa durch Regeln, oder gar durch ein ästhetisches Raisonnement beybringen will, theils wenn man Sinn und Einbildungskraft sich selbst, d. h. der hinreißenden niederen Lust überläßt.

Der zweyte Weg, welcher immer neben jenem hergeht, obgleich etwas später anfangend, ist der gesetzlich bestimmende, und zwar für die Darstellung. Hier wird die schöne Kunst nach ihren Regeln methodisch gelehrt. Es giebt in Hinsicht der inneren Entwickelung eigentlich nur Eine schöne Kunst, d. h. nur Eine Gesetzmäßigkeit für die Darstellung des Schö-

nen: allein es entsteht hier doch auch eine Vielheit der Künste, inwieferne es mehrere Formen giebt, in welchen das Schöne dem Menschen erscheint, und er es darstellen kann. Hierdurch ist es nicht anders möglich, als daß der Geschmack in der Darstellung überhaupt durch die einzelnen schönen Künste gelehrt werden muß. Sie theilen sich uns in Beziehung auf die drey Hauptgegenstände des mathetischen Unterrichts in drey Klassen ein: 1) in Beziehung auf die Formenlehre — die bildenden schönen Künste; 2) in Beziehung auf die Religion (das Innere und Tiefere des Menschen) — die Poesie; 3) in Beziehung auf die Sprachkunde — die musikalischen Künste. Die Methode der einen wiederholt sich immer bey den andern, nur durch die Verschiedenheit des Gegenstandes specialisirt.

1) Die bildenden Künste. Sie beginnen, wie wir oben bey der Formenlehre sahen, mit der Zeichnungskunst und gehen zur plastischen fort. Die Formenlehre führte zur Vorbereitung dieser Künste; sie müssen aber nun auch eigens als schöne Künste gelehrt werden. Auch hier wird man nicht anders das Rechte finden, als bis man die zwey Wege unterscheidet, den freyen und den regelmäßigen. In jenem spielt die Hand mit der immer mehr gewonnenen Fertigkeit und die Phantasie in der Erzeugung neuer Bilder. Da ist jene Leitung nöthig, welche von dem Abgeschmackten abzieht, und auf die schönen Naturformen aufmerksam macht. Das ist das sogenannte Zeichnen nach der Natur, und das Phantasiren im

Zeichnen der Landschaften. Es steigt bis zur Erfindung ganzer Werke.

Der geregelte Gang ist aber dabey nothwendig. Dieser fängt mit dem Mechanischen der Handgriffe an, lehrt dann die Regeln, aber in der Uebung selbst, läßt hierauf Muster studiren und sie nachbilden, und endigt mit der Correctheit, die in der Begeisterung etwas Vollendetes hervorbringt. Die Regeln der Zeichnungskunst bestehen theils in der Perspektive, theils in den Verhältnissen, hauptsächlich des menschlichen Körpers, besonders des Kopfes, und vielleicht am meisten des Auges (gleichsam der Mikrokosmus des Mahlers, der aber nicht in die Sphäre des Bildhauers gehört). Daher verlangt man mit Recht, daß der Unterricht, sobald nur einige Handgriffe gelernt sind, mit der Perspektive und mit Köpfe-Zeichnung beginne. Das ist aber der strenge Unterricht. Der freye, welcher Landschaften, Blumen u. dergl. machen läßt, muß neben her-, ja etwas vorausgehen; denn er enthält den freyeren Theil dieser Uebung. Daher haben auch die Recht, welche behaupten, man müsse mit Landschaften u. dergl. anfangen, um nur erst Lust und einige Uebung zu erwecken; und sie bringen gewöhnlich mehr zu Stande, als jene, welche bey dem kleineren Theile ihrer Schüler nur etwas ausrichten. Beide haben Recht und beide haben Unrecht. Jeder Weg ist für sich einseitig; wird der strengere allein gewählt, so bleibt manches Talent ungeweckt, indem viele durch die Schwierigkeiten verdrossen gemacht und zurückgedrängt werden, und das

Innere des Schülers kommt nicht zum freyen Aussprechen seiner selbst: wird aber dieser Weg verschmäht, so kommt es nie zu einer gründlichen und völligen Ausbildung. Hierzu ist die Vereinigung von beiden schlechterdings nothwendig. Auf gleiche Art verhält es sich mit der plastischen Kunst. — Uebrigens versteht sich von selbst, daß das regelmäßige Zeichnen der Mahlerey wie der Kupferstecherey zum Grunde liegt. *)

2) Die Poesie. Sie kann viel weniger gelehrt werden, als die bildende Kunst, denn sie ist eine bloß innere Thätigkeit, welche nur in dem Worte, das doch gewissermaßen auch zu dem Inneren gehört, ein Aeußeres wird. Daher steht sie auch mit der Religion in der engsten Verbindung. Der einzige Weg der Bildung zur Poesie scheint daher der freye zu seyn, wo man die Uebung ganz dem Spiele der Phantasie überläßt, nur etwa gegen Auswüchse verwahrend. Wirklich mag auch wohl manchen neueren Aesthetikern diese Meinung zum Grunde liegen, und von der gerne ausschweifenden Jugend wird so was gerne gehört. Dennoch hat auch die Poesie ihre Schule zu machen, auch sie bedarf den strengeren Weg, wenn sie zur Ausbildung gelangen soll. Zuerst nämlich tritt hier ein die gleichsam mechanische Uebung der Metrik, dann die Erlernung der Regel aus den Mustern, weiter das Studium der klassischen Dichter,

*) Leonardo Da Vinci, Albrecht Dürer u. A. gaben die Geometrie der bildenden Kunst zum Fundament.

und endlich die correcte Ausarbeitung eigener Poesieen, wenn sich anders die Begeisterung dazu einfindet. Zu einer Schulaufgabe schickt sich freylich nie das Freye dieser geistigsten der Künste, aber was ihre Erlernung im strengeren Sinne des Worts betrifft, so kann der Schüler allerdings manches darin nach Aufgaben des Lehrers ausarbeiten. Nur verhält es sich hiermit, wie mit der Religion; was er macht, dazu muß er die Stimmung haben, und der Lehrer muß ihn nur nach seiner Begeisterung arbeiten lassen. Auch wird der Schüler nicht leicht öffentlich seine Poesie vorzeigen dürfen, er wird sich zutrauensvoll allein zu dem Lehrer wenden, und wird diesen in einem Dichter selbst am liebsten suchen. Die klassischen Dichter des Alterthums können ihm sogar die Stelle der Lehrer sehr gut vertreten. Daß man ehemals auf Schulen Verse machen ließ, war freylich eine Entweihung, wie meist der Religionsunterricht auf der Schule: aber daß man eine Poetik für Schulen haben wollte, war eine richtige Ahndung. Noch besitzen wir diese nicht. — Gutes taktmäßiges Vorlesen schöner Poesieen würde eine vorzügliche Schulübung seyn.

3) Die musikalische Kunst oder Tonlehre. Sie liegt der Poesie eben so nahe, als der bildenden Kunst, indem sie durch die Klänge auch physisch-organisch wirkt. Jene berührt sie mehr im Gesange, diese mehr im Spiele der Instrumente. Daher gewinnt sie auch durch die Uebung der beiden andern Künste, und hilft dagegen auch für diese. Sie verhält sich ganz der Sprache analog. Auch geht sie

im Gesange von der Sprache aus. Der Anfangspunkt ihrer Erlernung liegt also in dem natürlichen Singen der Kleinen, und von hier geht vorerst der Weg ihrer freyen Uebung aus. Bald aber scheidet sich auch der Weg ihrer gesetzlichen Bildung ab, und zeigt sich als nothwendig.

Wenn der Musikmeister es nicht leiden will, daß sein Schüler etwas nach dem Gehör spielt, so sollte er auch konsequent seyn, und dem Kinde, das gerne singt, verbieten seine Liedchen zu singen. Aber es liegt offenbar ein Mißverstand zum Grunde. Denn die Tonkunst hat eben so gut ihre freye Entwickelung als alles andere, und diese besteht in jenem freyen Nachbilden oder auch Erfinden, worin man den Schüler nicht stören soll. Nur kommt es auf eine gute Leitung an, z. B. daß man das Kind nichts Abgeschmacktes hören läßt, wie es etwa bey dem Ableyern der Modetänze geschieht. Reichards Lieder für Kinder sind bekannt; Horstigs Kindermelodien sollten auch allgemein bekannt seyn, und überhaupt sollten die Tonsetzer mehr für die Kinder und das Volk sorgen. — Uebrigens beziehen wir uns auf die oben (Abth. II. Abschn. I. N. I. 2.) angegebenen musikalischen Gehörübungen. Darin hat aber der Musiklehrer recht, daß er auf einen geregelten Gang in seinem Unterrichte hält; denn ohne diesen giebt es nirgends Vollendung. Hierzu wird erfodert, daß man mit der Taktübung bey einem einzelnen Ton anfange; denn der Takt ist das Aeußere in der Tonlehre und er ist schon frühe in dem Kinde. Dann

lehrt man die Töne unterscheiden, und führt zur Melodie, in Verbindung mit dem Notenlesen, zuerst für sich, dann mit dem Takt. Hierauf lehrt man die Harmonie finden, und geht hiermit hinauf zur Beurtheilung der Tonarten und zum sogenannten Generalbaß. Alles dieses geschieht der Natur nach zuerst mit der Stimme, also in dem Gesange, und wenn erst dieser bis zu einem gewissen Grade gebildet ist — freylich nicht bis zu Bravour-Arien — geht man an ein musikalisches Instrument, hauptsächlich an das Klavier. Sind nun vorher schon gymnastische Hand- und Fingerübungen vorausgegangen, worin man die ganze Applikatur (die etwas ganz anders ist, als Musik) kann vorbereitet haben, so wird unser Schüler seines Instruments bald mächtig seyn, und bewundernswürdige Fortschritte auf demselben machen. Auch wird er auf diesem Wege grade sein rechtes Instrument erwählen. *)

*) Herr Pfeiffer in Lenzburg in der Schweiz hat diese neue Lehrweise nach einer Pestalozzischen Idee ausgebildet (S. Pestal. Wochenschr. für Menschenbild. 2. B. 4. St.), und der Erfolg erregt allgemeine Bewunderung, wie ich selbst als Zeuge und von andern mehr sachkundigen Zeugen weiß. Dieses ist um so erfreulicher, da bisher grade dieser so wichtige Theil der Bildung zur Humanität so äußerst schlecht ist gelehrt worden, wie man in allen Städten, Städtchen und Dörfern klagen hört, ja selbst unter den gepriesensten Meistern. Nichts ist aber auch bisher verwirrter gelehrt worden, als die Musik. Da muß der Schüler im Anfang und auf einen Schlag drey- bis viererley zugleich lernen, wird verdrießlich und der Lehrer noch mehr, und die Stunde der Harmonie geweiht wird eine Stunde des Aergers

In Zeit von 2 Jahren läßt sich diese elementarische Singübung vollkommen ausführen, wenn man täglich etwa eine Stunde darauf verwendet. Fängt also das Kind mit seinem 8ten Jahre an, so kann es schon mit seinem 10ten zum musikalischen Instru-

und der Verstimmung. Jeder Versuch, dieser Unmethode endlich einmal abzuhelfen, und also auch die Musik elementarisch zu lehren, verdient Dank. — Herr Pfeiffer verfährt auf folgende Weise: 1) Taktübungen; 2) Unterscheidung der Töne, und zwar nach den nächstliegenden Intervallen; 3) Verbindung von beidem; (das Vorgesungene wird immer auch von den Kindern aufgeschrieben.) 4) Harmonie und Tonarten; 5) Gesang mit Verstand und Ausdruck; hierauf das musikalische Instrument. Die nächstliegenden Töne werden in allen möglichen Versetzungen versucht, und mit den Fingern und Ziffern bezeichnet, also 1. 2. und 2. 1.; dann 1. 2. 3.; 3. 2. 1.; 2. 1. 3.; 3. 1. 2.; 1. 3. 2.; 2. 3. 1.; u. s. w. mit 4 Ziffern, auch noch mit 5. Alle diese möglichen Combinationen müssen die Kinder selbst suchen. Es ist also vollkommen elementarisch. Ob es aber nicht besser zuerst durch Aufsuchen der nächstverwandten Töne betrieben werde, mögen weitere Bearbeitungen zeigen. Ich sah den Versuch eines Lehrers, welcher die Kinder erst die ganze Tonleiter gleichsam durchschleifen ließ, bis sie der Natur nach zuerst den Ruhepunkt in der Oktave fanden, dann dazwischen in der Quinte, hierauf in der Terz, und endlich in allen 7 Intervallen. Wenn dieses in gleichfortgehender Zeit geschieht, so giebt es eine Aehnlichkeit mit dem Räumlichen, als wenn man fließende Linien zieht. Es wäre hierin noch viel zu thun. — Die Pfeiffersche Lehrweise hat den Vortheil, daß sie sich für eine Menge Kinder zugleich, also für Schulen schickt, wie auch das Pestal. Institut beweiset. — Uebrigens läßt sich wohl damit verbinden, was Charl. von Engelbrunner in ihrem Buche über den Gesang (2te Aufl.) in Absicht des reinen Tons und des häuslichen Unterrichts lehrt.

ment und bald auch zu der höheren Uebung der Kunst gelangen. Es versteht sich, daß bis jetzt zwar die Grundlage zur Theorie vorgekommen ist, sie selbst aber erst auf einer höheren Stufe der Anschauung und Uebung vorkommen kann. Auch fällt es in die Augen, daß wenn man auf jenem doppelten Wege unterrichtet, sowohl die Einseitigkeit der modernen, als die der älteren Musik vermieden werden wird. Gewiß wird alsdann der Choral und der hohe und kräftige Styl wieder in seine Rechte kommen, und eben so wird man die Feinheit und Zierlichkeit der Neueren recht fühlen und verstehen lehren.

Erst alsdann, wenn die schönen Künste elementarisch gelehrt werden, — woran es bis jetzt durchaus fehlte — wird man richtig über die Talente der Kinder urtheilen können, die sie etwa zur schönen Kunst überhaupt, oder mehr zu dieser oder jener haben. Gewiß ist kein ordentlich organisirter Mensch ohne alle Anlage zur schönen Kunst; denn es fehlt keinem ganz an Darstellungsgabe, und für die Schönheit hat die Natur keinem ihrer Kinder den Sinn verschlossen; die Schönheit ist ja ihre eigne Gestalt, worin sie erscheint, und zu dieser hin lenkt sie in jedem ihrer Wesen den Bildungstrieb, den sie ihm einflößt. Aber die Unmethode begeht jeden Tag eine Menge Frevel, indem sie das Talent unterdrückt, oder auch, wenn es noch gut geht, das schwächere

in dem Individuum statt des stärkeren hervorzieht. Am besten wirkt darum noch die Volkssitte, wie z. B. in Italien. In Deutschland könnte durch verbesserten Unterricht, besonders auch durch öffentlichen vieles für die Kunstbildung geschehen, denn in dem Deutschen liegt ein vorzügliches Kunsttalent. Möchte man doch Göthes herrliche Ideen über Kunstschulen (in seinen Propyläen) methodisch benutzen! Nichts findet man seltner vereinigt, als Meisterschaft in der Kunst und Lehrgabe; warum das? der Künstler vernachlässigt zu sehr diese Gabe. Die unfreundliche Einwendung, daß man lieber die schöne Kunst gar nicht erlernen dürfe, wenn man nicht Hoffnung habe, ein Virtuose zu werden, ist nur ein Beweis, daß man sie gar nicht aus dem Standpunkt der Bildung zur Humanität betrachtet. Mit demselben Recht sollten wir dann auch den Knaben keine Mathematik erlernen lassen, weil wir doch keinen Euler in ihm vermuthen können. Es läßt sich vieles für das Erlernen der schönen Künste sagen, — z. B. es übt in der stillen Aufmerksamkeit, in der Gemüthsruhe, im Geschmack, es giebt dem Menschen eine Sprache mehr, es eröffnet den Sinn für edle Lebensfreuden u. dergl., aber der Hauptgrund ist immer: die Humanität entwickelt sich dadurch vollständiger, ohne sie bleibt die Darstellungsgabe unkultivirt, und es entsteht eine Lücke in der eigentlichen Bildung. Daher gehören sie auch für das Mädchen, wie für den Knaben, obgleich manches Einzelne mehr für das eine, oder mehr für das andere Geschlecht seyn mag, worüber

sich aber doch kaum etwas bestimmen läßt; nur in der Form des Unterrichtens giebt es einigen Unterschied.

3. Geschicklichkeiten.

Wir verstehen hier unter Geschicklichkeit diejenige durch Uebung erlangte Thätigkeit, welche zwar im Allgemeinen in die Natur gelegt ist, aber erst wegen des Verkehrs der Menschen unter einander grade diese Form hat. Sie entsprechen der Sprache; auch in ihnen vereinigt sich das Nothwendige und Willkührliche für die Mittheilung.

Es giebt drey solcher Geschicklichkeiten: das Schreiben, das Lesen, das Deklamiren; das erste berührt näher die Formenlehre; das zweyte die Religionslehre, als eine Gewöhnung im sichtbaren Worte ganz auf das Innere und Geistige zu achten; und das dritte verbindet sich unmittelbar mit der Sprache. Aber diese dreyfache Geschicklichkeit ist überhaupt zunächst im Dienste der Sprachübung, die erste zum Mittheilen, die zweyte zum Empfangen, die dritte zur Darstellung des Wechselseitigen.

1) Das Schreiben. Es ist eine Uebung gewisser Formen, welche als die Zeichen der Buchstaben und Worte einmal angenommen sind, um sich hierdurch frey und leicht auch da mittheilen zu können, wo die mündliche Rede nicht statt findet. Diese bestimmten Züge sollen bis zur vollkommensten Fertigkeit der Hand eingeübt werden. Der Unterricht im

Schreiben geht also von der Zeichnungslehre der Formenlehre aus. Die Handschrift soll schön seyn, weil der Schönheitssinn sich allem aufdrucken muß, was die Hand macht, und von allem was gemacht wird billig sollte angesprochen werden. Aber die dringendere Foderung ist Deutlichkeit und Geläufigkeit der Handschrift. Der geregelte Gang tritt in diesen Uebungen vor, denn die Formen der Buchstaben sind einmal gegeben, und diese soll der Schüler nachmahlen lernen, bis er sie gänzlich inne hat. Man geht hierbey stufenweise zu Werk. 1) Die Grundzüge der Buchstaben werden erlernt, und zwar mit Bleystift, oder dem Griffel, weil man mit diesen Werkzeugen schon umgehen kann. Ob diese Züge vorerst in Quadraten geübt werden, oder nur zwischen zweyen Parallellinien, möchte sich wohl nach den vorhergegangenen Zeichnungsübungen richten. *) Auf diese Weise werden 2) die Buchstaben in der Ordnung erlernt, wie sie aus jenen Zügen erwachsen. 3) Nun erst tritt der Gebrauch der Feder ein, weil das eine besondere Uebung ist, und nicht zweyerley auf einmal darf geübt werden. 4) Hiernächst die Gewöhnung an das richtige Sitzen dabey. 5) Uebung in Zusammensetzungen der Buchstaben in ganzen Zeilen. 6) Fortgehende Uebung der Geschicklichkeit in der Stärke und Schwäche des Strichs ꝛc.

*) Luk. Paccioli und Albr. Dürer lehrten den Gebrauch des Vierecks beym Schreiben; letzterer aber mehr für die griechischen und römischen Kapitalbuchstaben, welches auch die Alten thaten.

Damit verbinden sich freye Uebungen mit der Feder in Schnörkeln u. dergl., und endlich im Geschwindschreiben. Dieses letztere darf aber nicht eher eintreten, als bis die Hand die Schrift ganz in ihrer Gewalt hat; denn sonst wird sie von Anfang verdorben.

Anfangs macht der Lehrer dem Schüler den einzelnen Zug vor, und erst dann, wenn dieser ihn abgemerkt hat, legt er ihm denselben zum Nachmachen vor, und endlich läßt er ihn von einer vollkommnen Musterschrift kopiren — versteht sich, unter Aufsicht. Endlich muß aber der Schüler für sich selbst die Vorschrift schön nachschreiben. Eben so läßt ihn der Lehrer zuerst zwischen zwey Linien schreiben, dann auf einer, und vielleicht erst spät ohne Linien. Alles dieses folgt aus den allgemeinen Gesetzen der Methode, daß man vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten lückenlos fortschreite. Daß manchmal der Lehrer dem Schüler Anfangs die Hand führt, ist ein Fehler, welcher unterbleibt, sobald nur einige Zeichnungsübung vorausgeht. So ließen die Alten doch noch besser auf den Buchstaben-Furchen ihrer Wachstafeln die Kinder mit dem Griffel nachfahren.

Die beste Musterschrift zur ersten und Hauptübung im Schreiben ist die englische. Wenn man sie erst tüchtig geübt hat, wird die deutsche Handschrift schöner und fließender. Bey der deutschen Currentschrift sollte man besonders darauf sehen, daß sie sich im Geschwindschreiben gut erhält, was bey wenigen

Musterschriften der Fall ist, so schön sie auch dastehen. Hat man aber nur jene erlernt, so bildet man sich leicht seine eigene gute Handschrift, ohne sich grade an eine sächsische oder rheinische ꝛc. zu binden. Billig sollte das jeder thun.

Gut wäre es auch, wenn man eine abkürzende Schrift (Stenographie) dabey lernen ließ, wozu man eine gute Anleitung von Horstig hat. Diese könnte man mit der Tachygraphie verbinden.

Das Schreibenlernen erfodert die Uebung vieler Jahre, etwa vom 6ten bis zum 12ten, und doch befestigt sich die Hand erst mit dem Charakter im Jünglingsalter.

---

2) Das Lesen. Durch diese Uebung lernt man die in der Schrift niedergelegte Rede auffassen. Sie gehört also zu dem kultivirten Leben des Menschen unter Menschen, um auch die Mittheilung von entfernten und ehemaligen Personen möglich zu machen. Das Lesen ist eine Uebersetzung der Gesichtsvorstellungen in Gehörvorstellungen, um dadurch Begriffe zu erhalten. Das Erste ist also hier ein Mechanismus, welcher mit Leichtigkeit die Schriftzeichen zum Ganzen auffaßt. Da nun alles Mechanische durch äußere Thätigkeit und zwar im Takt am besten geübt wird, so muß ein lautes Aussprechen mit dem Auffassen verbunden seyn, und dieses muß taktmäßig geschehen. Und da dieses am bestimmtesten geschieht und am tiefsten sich einprägt, wenn es mehrere laut zusammen

aussprechen, so begreift es sich, warum die Kinder in einer öffentlichen Schule nach dieser neuen Weise in kurzer Zeit so richtig lesen lernen, wenn nur der Lehrer die Aufmerksamkeit eines jeden einzelnen unter der Menge gespannt zu erhalten weiß. Ferner: da alle Uebung von dem Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten soll, so fängt man am richtigsten mit dem Buchstaben an, geht von diesem zur Sylbe, von der Sylbe zum Wort. Nicht als ob die Buchstaben Naturelemente wären (gleich den Tönen); sie sind vielmehr ganz willkührliche Zeichen, die man um der Bequemlichkrit willen einmal so angenommen hat, statt der uralten Hieroglyphen; auch hätten Wort-Chiffern (wie im Chinesischen) zu viel Unbequemlichkeit. Die Zahl der Buchstaben ist aus demselben Grunde in den meisten Sprachen auf 24, oder einige drunter oder drüber gesetzt. Es sind eigentlich Annäherungen, denn man könnte unendlich viele Zeichen annehmen, da es unendlich viele Nüancirungen der Laute giebt, selbst schon bloß unter den Selbstlautern, ja jedes Wort eigentlich ein und nur Ein Laut ist, und da selbst dieser sich nicht nur in jedem Munde, sondern auch nach seinem Zusammenhange in der ganzen Rede anders und anders ausnimmt. Die Buchstaben sind also so wenig einfache Naturlaute, daß sie vielmehr eine Auflösung des natürlich ausgesprochenen Wortes voraussetzen, und eine willkührliche Zergliederung des Einfachen. Das Verdienst der Olivierschen Lautmethode besteht also nicht in Vereinfachung des Leseunterrichts, sondern vielmehr in einer Verfeinerung

der Aussprache für die Gebildeteren, die aber nicht eigentlich den Anfang des Lernens macht. Und weil die Zeichen doch nun einmal willkührlich sind, so lasse man sie als solche kurz und gut erlernen, und behandle überhaupt das Lesen als das, was es ist, als etwas Mechanisches. Das thue man denn auch bald möglichst ab. Nach der Stephanischen Lautmethode läßt es sich durch einen täglichen Schulunterricht von etwa 1 Stunde in Zeit von einem halben Jahre vollkommen einlernen, bis zum richtigen taktmäßigen Lesen. Und was will man mehr? Die Zellerschen Lesetafeln haben dabey noch das Gute, daß sie von den Olivierschen Feinheiten der Aussprache einen nicht unbequemen Gebrauch machen.

Ist das Lesen im Takt bis zur Präcision erlernt, so folgt das nach dem Verstande. Hier, und nur hier, muß der Schüler den Inhalt verstehen, und der Lehrer macht ihn so aufmerksam darauf, daß er selbst die Abtheilung der Sätze und den Nachdruck der Hauptworte auffindet. Die Leseübung schließt sich also hier an die grammatische. Hierauf erfolgt das Lesen mit Ausdruck, d. h. dasjenige, worin sich das Gefühl des Schülers ausspricht. Dieses kann also nicht eher eintreten, als bis er schon dieses Gefühl hat, sonst giebt es Affektation, und es bleibt immer etwas Manierirtes; hier schließt die Deklamation an. Dazu wird Zeit genug für die vorhergehenden Leseübungen hingehen, wenigstens bis gegen das 10te Jahr. Auch hieraus ist schon klar, daß das frühe Lesen unnütz ist. Wozu soll es, daß man

es vor dem 7ten Jahre anfängt? und giebt es nicht bessere Dinge zu lernen?

Es findet bey dem Lesen eine freye Uebung statt, welche jenen regelmäßigen Gang fördert. Man läßt vorerst die Kinder die Worte, Sylben, Laute nachsprechen und beliebig zusammensetzen; alsdann läßt man sie selbst versuchen die Worte in Sylben, und diese in Buchstaben zu zerlegen; nun sagt man ihnen die letzteren vor, und läßt sie das Ganze aussprechen. Hierzu gehört, daß man jedem Buchstaben einen Namen geben muß, welches am besten geschieht, sobald das Kind den Laut desselben weiß. Diese Uebungen lagen dunkel der alten Buchstabir-Methode zum Grunde, welche allerdings in dieser eben bemerkten Form, gleichsam als Spiel, ihren Nutzen hat. Sobald das Kind mit Verstand lieset, erfolgt jene freye Uebung, welche ihm nunmehr die gewöhnlichste wird, von selbst, daß es lieset, ohne deutlich auf die Buchstaben zu achten, folglich mit den Augen ohne den Mund lieset, und darin die größte Fertigkeit erhält. Man lasse es nur im Anfang recht viel erzählen, was es gelesen hat, auch manches auswendig lernen, und so wie mit Verstand lesend vortragen.

Es ist die Frage, ob nicht das erste Lesen mit Ausdruck, das Lesen religiöser Gedanken seyn sollte, d. h. solcher, worin die kindlichen Gesinnungen vorkommen. Denn diese gehören unter die ersten wahren Gefühle der Kinder, und sie sind zugleich tief. Gewiß würde dieses Buch, das man so zuerst zu lesen giebt, dem Kinde für sein ganzes Leben heilig

werden. Daher begreift sich das religiöse Festhalten an das Lesenlernen aus der Bibel, was freylich ein Mißgriff ist, und der Fanatismus des gemeinen Mannes für sein gewohntes ABCbuch.

---

3) Mündlicher Vortrag und Deklamation. Das Kind erzählt. Dieses allgemeine Talent läßt man es frey üben, unter den Seinigen, oder wo es ihm gemüthlich ist, und man erweckt es durch Vorerzählen interessanter Dinge. Hiermit geht die freye Bildung des mündlichen Vortrags ihren Gang weiter fort. Aber es kommt auch eine geregelte hinzu. Diese besteht darin, daß man die Sätze mit dem gehörigen Accent aussprechen, dann etwas Vorgesagtes oder Gelesenes förmlich wiederholen, Beschreibungen machen, zuerst einfachere, weiterhin empfundene Stellen mit Ausdruck vortragen und also endlich deklamiren läßt. Dieses letztere geht dem Lesen mit Ausdruck parallel, kann also vor dem 10ten Jahr nicht anders als vorbereitend geübt werden. Der junge Mensch muß nämlich zuerst auswendiggelernte Stücke, besonders poetische, mit Ausdruck hersagen, nach einer Stufenfolge, dann auch wohl selbstgemachte (prosaische), und endlich muß er auch mit Deklamation vorlesen, welches oft eine schwerere Sache als der freye Vortrag zu seyn scheint.

Dieser zwiefache Gang führt zum mündlichen Vortrage überhaupt, und in Verbindung mit der durch die höhere Tanzkunst geübten Gestikulation zum drama-

tischen Vortrage. Und so wird auch die Schauspielkunst eine bildende Uebung der Jugend. Verführerisch wird diese Kunst nicht, wenn sie nur nicht ausschließlich hervorgehoben wird, sondern mit der Gesammtbildung zusammengreift.

Man hat wohl einiges in neueren Zeiten darin gethan, aber lange noch nicht so viel, als bey den Alten geschah, und von dem Methodischen ist man weit entfernt. Rambachs Odeum kann mit Nutzen gebraucht werden; aber zu wünschen ist es, daß, was Quintilianus und andre der Alten lehren, und was man in Engels Mimik und bey mehreren der neuen Zeit findet, pädagogisch verarbeitet werde.

Wer die allgemeinen Grundsätze des Elementarunterrichts studirt hat, wird überhaupt in diesen einzelnen Zweigen die Methode selbst leicht finden. Ja, dieses Selbstsuchen ist in dem Verhältnisse nöthig, als die Gegenstände mehr in das Einzelne herab - und in den Anwendungsunterricht übergehen. Denn da treten beständig Rücksichten auf individuelle Umstände ein, und es kommt vieles auf die Manier des Lehrers an. Bey dem Lese-, Schreibe- und Zeichnungsunterricht sieht man dieses täglich. Man soll daher auch dem Lehrer immer einige freye Hand darin lassen. Auch kann hier vieles durch Unterlehrer unter höherer Leitung ausgeführt werden.

In allen jenen Zweigen erblicken wir einen freyen und einen geregelten Gang des Unterrichts; der erstere

wird mehr von der Natur selbst geführt, der zweyte ist durch den Verstand bestimmt als Unterricht in dem strengeren Sinne. Jener kann daher auch als der für die weibliche, dieser als der für die männliche Natur mehr geeignete betrachtet werden.

Hiernach würde also für die Knaben vorzüglich gehören: 1) Mathematik; 2) Grammatik, und zwar die strengere der todten Sprachen; 3) systematische Religionslehre; 4) Gymnastik zu zweckmäßiger Gewandtheit in Anstrengung der Körperkraft; 5) plastische Kunst; 6) Styl- und Redeübungen.

Für die Mädchen bleibt nur 1) das Kopf- und Tafelrechnen bis auf einen gewissen Grad; 2) die Formenlehre; 3) die Bildung der lebenden Sprache; 4) die Religion mehr von Seiten des religiösen und moralischen Gefühls; 5) anmuthige Gewandtheit, besonders in der Tanzkunst; 6) schönes Sprechen und Erzählen.

In der Mitte liegen: 1) die Zeichnungskunst; 2) die Musik; 3) das Schreiben; 4) das Lesen. Doch zeigt sich auch hier in jedem etwas mehr Männliches und etwas mehr Weibliches, nämlich als letzteres: das Zeichnen nach der Natur, besonders Blumen und Landschaften, das Singen, schönes Lesen, mehr mit ruhigem Ausdruck als bis zur Deklamation.

Allerdings soll auch das Mädchen zu der höheren Natur hin gebildet werden, allein ohne die Weiblichkeit zu zerstören. Wie weit man nun da zu gehen habe, und wo die feine Grenzlinie gezogen ist, das kann weniger durch Wissenschaft bestimmt werden, als

durch den richtigen Takt der Erziehungskunst. Daher wird auch ein erziehendes Weib von feinem Sinne bey dem Mädchen am ersten das Rechte treffen, z. B. wie weit dieses grade in der Grammatik, in der körperlichen Anstrengung ꝛc. dürfe geführt werden. So viel ist gewiß, daß die Mathematik am weitesten von der weiblichen Natur entfernt, am nächsten aber die Geschmacksbildung liegt, vornehmlich durch die Musik. Aber durch die Zeichnungslehre wird noch eine höhere Bildung des Mädchens begründet, weil sie zu einer Universalität hinüber führt, so weit sie noch der schönen Weiblichkeit vergönnt ist. Es zeigt sich auch hiernach, wie bey Mädchen jeder dieser Gegenstände gelehrt wird, indem zwar im Allgemeinen die Methode dieselbe bleibt, aber in jeder einzelnen Aufgabe eine andere Richtung nimmt, als bey dem Knaben. Diesen nämlich führt man mehr durch die gedachte Regel, das Mädchen dagegen so, daß es die Regel in sein Gefühl bekommt.

Das männliche Geschlecht ist zur universelleren Bildung bestimmt, wie schon daraus erhellet, daß jener männliche Gang des Unterrichts ohne den weiblichen (gemüthlichen) aufhört bildend zu seyn. — Aus Obigem begreift sich, warum der kräftige Römer, einseitig in seiner Männlichkeit, das Tanzen und selbst das Flötenspielen der Griechen anstößig fand, da es doch bey diesen ein Beweis von der Universalität ihrer glücklichen Natur war, die in der schönen Mitte schwebte. Hierzu trug die etwas vorherrschende Uebung des Technischen (nämlich des thätigen Lebens) viel bey,

die in ihrem heroischen Alterthume die einzige Bildung gewesen seyn mag. Achilleus lernte bey dem Kentaur Bogenschießen und die Lyra spielen.

Die Folge dieses Unterrichts bestimmt sich darnach, wie der Anfangspunkt, wovon der besondere Zweig ausgeht, in der früheren oder späteren Entwickelung liegt. Der natürliche Religions- und Sprachunterricht fängt am frühesten an, und so auch mit diesem zu gleicher Zeit die freyen körperlichen Uebungen. Etwas später die Formen- und Größenlehre, mit welcher eigentlich überhaupt der Unterricht im strengeren Sinne beginnt; vielleicht manchmal schon mit dem 5jährigen Kinde. Etwas später der grammatische, der gymnastische, der im Singen, im Zeichnen, im Schreiben und der im Lesen, etwa mit dem 7ten Jahre, nämlich in der oben angegebenen Ordnung. Von jetzt an laufen diese Zweige gleichzeitig neben einander her. Die vollständige Bildung des 7jährigen Knaben erfodert demnach einen Elementarunterricht in jenen 5 Hauptgegenständen, so wie auch in den 4 abgeleiteten. Da jeder von diesen aber wiederum größtentheils mit jenen zusammenfällt, so läßt sich nach Beschaffenheit der Umstände die Zahl der Unterrichts- und Uebungsstunden bey Knaben des Tags zu 6 bis 8, bey Mädchen zu 3 bis 4 setzen; auch läßt sich eine gewisse Oekonomie in der Vertheilung der Gegenstände beobachten.

Aber ist das nicht ein Vielerley? und wir suchen doch Einfachheit. Es scheint nur vielerley zu seyn; im Grunde sind diese Gegenstände nichts anders, als

dasjenige, worauf sich die Thätigkeit des Knabenalters in ihren natürlichen Richtungen bezieht, und wodurch also grade die Einheit des Unterrichts bewirkt wird. Die eine Lehre ist immer nur die Wiederholung der andern in einer andern Form, so daß jede ihre möglichste Vollendung und der Knabe die seinem Alter angemessene Vielseitigkeit erhält. Die Einfachheit liegt nämlich in der Thätigkeit, nicht im Gegenstande, sonst müßte das Kind mit Unrecht von der Natur gleichsam in ein Meer von Gegenständen geworfen seyn. In der unendlichen Menge bildet es doch nur die Eine Sehkraft, die Eine Hörkraft ꝛc., und in Allem die Eine Auffassungs- und Darstellungskraft. Dasselbe findet in Absicht dieses Elementarunterrichts statt. Jeder Gegenstand übt dieselbe Kraft, der eine mehr von der einen, der andre mehr von der andern Seite, zum Wissen und zum Können. Die Gegenstände sind ja alle formal, es gilt dabey nicht um ein Vielerley des Wissens, sondern um die Uebung der Kraft. Was aber zum Wissen in dem einen Zweige wird, hilft dem Schüler so als Wissen, wie als geübte Anstrengung in dem andern Zweige. Dieses ist denn auch die einzige Vereinigung der Lehrgegenstände. Uebrigens zweyerley zugleich in Einer Lektion lehren zu wollen (wie etwa Schreiben und moralische Sentenzen in der Vorschrift) heißt die Kraft zertheilen und nichts recht lernen lassen.

Es würde eine Lücke entstehen, die dem Unterricht eines jeden einzelnen Gegenstandes nachtheilig wäre, wenn man einen weglassen wollte. Man gebe dem

Knaben z. B. keinen Zeichnungsunterricht, so wird jener Trieb Figuren zu machen in jene schädliche Geschmacklosigkeit oder in gedankenloses Spiel ausarten; man versage ihm den musikalischen Unterricht, so wird er für die Sprachbildung, für die Gymnastik und selbst auch für die Religion viel verlieren; entbehrt er den früheren Sprachunterricht, so leidet überhaupt seine Verstandes- und Gedächtnißbildung, eben so leidet diese mit der Phantasie, wenn man die Formen- und Größenlehre zurücksetzt; ohne die frühere religiöse Bildung wird überhaupt das Gemüth nicht genug entwickelt, und damit leidet alles in der Wurzel. So zeigt sich von jedem der obigen Gegenstände sein Zusammenhang mit den übrigen. Sie liegen genau in der Sphäre jenes Alters, sie entwickeln sich zusammen, und weit entfernt, daß sie den Schüler zerstreuen, halten sie ihn vielmehr an den gemeinsamen Mittelpunkt der Thätigkeit fest. Sie beschäftigen ihn den ganzen Tag, und sie beschäftigen ihn fröhlich im Spiel, wie in der ernsten Lehrstunde. Dabey geben sie ihm die nöthige Abwechselung, so daß der eine Unterricht gleichsam die Erholung nach dem andern ist. Durch ihre Vereinigung erhält die Kraft als ein ungetrenntes Ganzes ihre naturgemäße Bildung, folglich grade dadurch wird der Unterricht vereinfacht.

Würde man nur erst dieses einmal irgendwo veranstaltet haben, es müßten sich bald die lieblichsten Erscheinungen zeigen. Die kleineren Kinder würden dann nicht so oft klagen, was sie treiben sollen, und die größeren würden, statt auf abgeschmackte Recke-

reyen u. dergl. zu verfallen, immer etwas zur Hand haben, was ihnen und andern eine angenehme Beschäftigung gäbe. Dort sähe man in dem Zimmer die 4jährige Henriette ihrer Puppe vorsingen, die 6jährige Alwina schöne Bewegungen in freyen Tänzen entfalten, und beide lassen sich von der 12jährigen Emilie etwas Schönes angeben; dort sitzt indessen Karl und zeichnet freye Gedanken, Julius schreibt etwas, ein Paar andre Knaben vertiefen sich am Schachspiel in mathematisches Nachdenken u. s. w. Wie reich würde vollends das Leben der Kinder in der freyen Natur werden, wenn ihr Inneres frey in allen Richtungen entwickelt wäre, so daß sie für alles, was sie fassen können, ein gebildetes Organ hätten! Mit den schönsten Blüthen ihres Geistes und Talents würde man überrascht werden! Entfliehen würden dann die Unarten, und die Kleinen würden uns nur erfreuen, nie belästigen, dann würde kein Schelten und Keifen, kein Mißton der Strafe mehr gehört — Väter und Mütter, ihr werdet den methodischen Unterricht segnen, wenn ihr anfangt durch diesen wesentlichen Theil der Erziehung eure Kinder zu bilden.

Der vollständige Elementarunterricht belohnt sich noch durch einen besonderen Erfolg, den man von Anfang kaum ahndet. Das Naturell und die Anlage des Kindes offenbart sich nirgends entschiedener als da, und auf keine Weise wird der junge Mensch so

frühzeitig in den Stand gesetzt sein Rechtes zu ergreifen. Denn seine Kraft wird in allen ihren Richtungen frey, und es ist nicht der Vorzug der einen und die Schlechtigkeit der andern Lehrweise, was sie für oder wider einen Gegenstand bestimmt, wie es jetzt gewöhnlich der Fall ist, denn jede ist die richtige und die der Natur der Kinder angemessene; es ist also genau ihr Inneres, was für den einen oder den andern den Ausschlag giebt, und zwar so, daß sie doch keinen vernachlässigen. Wir dürfen hier einige Vermuthungen wagen.

1) Der Knabe, welcher überhaupt die weibliche Seite jener Gegenstände vorzieht, z. B. die Musik, das freye Zeichnen, das Natürliche der Sprache, oder besonders lebendige Sprachen ꝛc. hat etwas Weibliches in seinem Charakter. Dasselbe gilt umgekehrt von dem Mädchen.

2) Kinder von weichem Naturell werden sich mehr zu dem freyen Unterrichte hinneigen; bey Kindern von energischem Naturell könnte man schon zum voraus mehr auf den strengeren Theil des Unterrichts rechnen.

3) Der Knabe, welcher das Mathematische mit Vorliebe ergreift, verräth eine mehr positive Natur, als der, welcher mehr das Grammatische oder Religiöse liebt; noch sicherer wird das Zeichen, wenn er zugleich an dem Gymnastischen Freude hat.

4) Wendet er sich mehr zum Grammatischen, oder Religiösen, so verräth er eine mehr negative Natur, besonders wenn er lieber liest als klettert ꝛc.

5) Die mathematische und gymnastische Tendenz vereinigt kündigen in ihm die Idee der ganz nach außen wirkenden männlichen Größe an, also nach Modifikationen, den künftigen Kriegs- oder Staatsmann ꝛc.

6) Die mathematische und religiöse Tendenz vereinigt verkündigen den talentvollen Mann, welcher die Idee der nach außen gehenden inneren Wirksamkeit in sich entwickelt, d. i. den Künstler. Es wird sich nun zeigen, ob das Zeichnungs-, oder das Musiktalent in ihm vorherrscht.

7) Die grammatische Tendenz in Vereinigung mit der religiösen deutet auf die Idee der Wahrheit in ihrer Tiefe, sie kündigt also wahrscheinlich den Philosophen an, und, je nachdem sie mehr bloß grammatisch ist, den bloß auffassenden und zerlegenden, und je nachdem sie dabey mathematisch ist, den systematischen und konstruirenden Denker. Platon hatte offenbar diese letztere Anlage, Pythagoras vielleicht noch mehr, bey Spinoza möchte ich sie ebenfalls voraussetzen, bey Leibnitz war sie sehr entschieden, so auch bey Newton (welcher noch als Mann das Haupt entblößte, wenn der Name Gottes genannt wurde), auch bey Kant u. A. m. Die bloß mathematische deutet mehr auf einen Mechaniker, Rechner ꝛc. als auf den wahren Mathematiker. Denn daß dieser auch noch etwas mehr in seinem Gemüthe hat, sieht man unter andern auch daran, weil so mancher sich durch Religiosität oder sonst etwas auszeichnet, das

nur oft aus Mangel der Bildung nicht genug mit seiner Hauptrichtung ist vereint worden.

8) Die religiöse Tendenz bildet in ihrer reinen Hoheit den Religionslehrer. Man wird sich hierbey an den 12jährigen Jesusknaben erinnern. Sie wird aber gerne zu der grammatischen oder mathematischen herabsteigen, und in jenem Falle mehr den praktischen, in diesem mehr den theoretischen Religionsmann verkündigen, und, je nachdem das Verhältniß der ersteren Tendenz ist, einen Volkslehrer, einen Glaubenshelden ꝛc.

9) Wer in dem Elementarunterrichte überhaupt keine rechten Fortschritte macht, es sey nun, daß er dumm darin ist, oder lückenhaft springt, verräth irgend einen Mangel im Gemüth, und nicht bloß Verstandesschwäche. Denn auf methodischem Wege muß der Verstand fortschreiten, wenn gleich etwa langsam, soferne er sich nur in gesundem Zustande befindet. Meistentheils möchte wohl solche Düsterheit oder Verworrenheit auf jenes geheime Laster hindeuten, womit sich der Knabe im Innersten, geistig wie körperlich zerstört; manchmal könnte es auch anzeigen, daß irgend eine Leidenschaft von seiner Seele Besitz genommen, oder in der einzelnen Lehrstunde wenigstens ein Affekt.

ins Bewußtseyn tritt, so läßt sich auch sagen, daß dieser Lernende die Natur in sich nachbildet. Wie sich in dem Auge die Außenwelt spiegelt, so reflektirt sich in dem betrachtenden Geiste die ganze Natur. In der höchsten Vernunft ist der Gedanke der Welt und ihre Schöpfung Eins, in der endlichen Vernunft erzeugt sich das Abbild der Welt in der Betrachtung; durch diese Nachbildung ist die menschliche Vernunft in theoretischer Hinsicht ein Abglanz der göttlichen. Aber die Mängel der Menschheit sind es, die uns hier nie zum Vollkommenen gelangen lassen. Bey dem Lernen gilt es also hauptsächlich um die Tendenz, dann geht die Kunde durch das Leben immer weiter fort.

Das erste Lernen, das hierzu führt, liegt allerdings in der Jugendzeit. Für dieses hauptsächlich müssen wir die Naturkunde in ihre Elemente zerlegen. Diese sind nämlich: 1) die Kenntniß der Natur in ihrem Aeußeren, in ihren Formen, d. h. der Naturprodukte — die Naturbeschreibung; 2) die Kenntniß der Natur in ihrem Inneren, in ihren Kräften und Gesetzen — die Naturlehre; 3) die Kenntniß der Natur in der Einheit des Inneren und Aeußeren, in ihrer Entwickelung — die Naturgeschichte. Nach den Gesetzen des Jugendunterrichts, die von der unteren Stufe auszugehen gebieten, nämlich von der Anschauung des Aeußeren, um von da zur Idee hinaufzusteigen, muß der Unterricht in der Naturkunde auch grade in dieser Ordnung erfolgen.

a. Naturbeschreibung.

Der Zögling soll die Naturformen unterscheiden und beschreiben lernen, und zwar so, daß er den Weg lernt, auf welchem er in dieser Kenntniß sein ganzes Leben hindurch fortschreiten, und die Idee der Natur immer mehr in sich entwickeln kann. Sie hat es selbst in ihm hierauf angelegt, und also giebt es einen freyen Gang dieses Lernens; aber wie bey allem Unterricht muß auch hier der geregelte hinzukommen.

Der freye Gang besteht darin, daß das Kind von selbst viele Produkte der Natur sieht und bemerkt, daß es Lust bekommt immer mehrere kennen zu lernen, daß es sammelt, Insekten, Pflanzen, Steine ꝛc. und daß es wenigstens die Namen gerne weiß.

Der geregelte Gang ist der, daß man es eine systematische Anordnung der Naturalien lehrt, nämlich nach einem allgemein anerkannten System. Man läßt hiernach die Kinder erst Produkte aus den drey Reichen unterscheiden, und das Charakteristische dieser Naturreiche, das sie sich durch die Anschauung eingeprägt haben, fest im Gedächtnisse behalten. Alsdann lehrt man sie eben so anschaulich die Hauptabtheilungen in jedem Reiche, und nun geht man zu einem derselben besonders, etwa vorerst zur Botanik, um hierin die wichtigsten Unterabtheilungen zu erlernen. Nun übe man aber das Kind darin, manche Produkte nach ihren Charakteren zu erkennen und in ihre Gattungen zu bringen, also manche Arten selbst

aufzufinden. Wenn dieses etwa mit 10 Pflanzenarten geschehen ist, und dabey eine Fertigkeit im Auffinden so wie eine Lust zum Aufsuchen errungen worden, so hat man damit die ganze Botanik gewonnen. Eben so in den andern Naturreichen. Es gilt nämlich nur darum, daß das Kind in das Studium eingeführt werde, woran der Mensch sein ganzes Leben hindurch zu lernen hat; nur der, welcher diese Kenntniß einst zu seinem Berufe macht, muß alle bekannte Gattungen und Arten kennen lernen. Wollte man dieses schon in der allgemeinen Jugendbildung bewirken, so würde man sich wahrhaft mit Realien belasten, die edelste Zeit verlieren, und das Wichtigere versäumen. Denn die Uebungen der Aufmerksamkeit, der Urtheilskraft und des Gedächtnisses kommen ja in dem Elementar- und übrigen Unterricht genugsam vor, und sind dort weit bildender; und Gründlichkeit bewirkt man durch diese Totalität keineswegs, weil man diese nur durch die Selbstthätigkeit des Lehrlings im Aufsuchen und Anordnen bewirken kann, und man ihm hierzu die Fächer erst angeben muß. Eben so verhält es sich mit den Nomenclaturen für die einzelnen Formen, z. B. der Blätter. Auch hier gehe man ja nicht ins Einzelne und Kleine, sondern man lasse nur das Charakteristische für die wichtigeren Abtheilungen, und zwar nicht voraus im Abstrakten, sondern gelegenheitlich an dem angeschauten Gegenstande bemerken. Der Schüler ist für die allgemeine Bildung alsdann recht gut in der Naturbeschreibung unterrichtet, wenn er den Weg gut gelernt hat, wie er

die Naturprodukte kennen lernen und ordnen kann, und wenn er durch die Uebung Lust hierzu gewonnen hat.

Ist das Kind schon durch Sinnenübungen und den Elementarunterricht gebildet, und geht es dabey in jenem freyen Gange der Naturkenntniß, so wird es desto besser im Stande seyn, die Formen zu unterscheiden und zu beschreiben. Man giebt ihm nämlich nur das an, worauf es zu merken hat, man zeigt ihm z. B. die Theile der Blüthe, und nun läßt man es hiernach den Gegenstand sorgfältig untersuchen und mündlich beschreiben. Zur Abwechselung und Wiederholung giebt man ihm auch schriftliche Beschreibungen auf. Man gebe ihm nie zu viel auf, damit es sich nicht verwirre, aber man halte sorgfältig auf die größte Präcision. — Der Schüler kann etwa die Namen der Produkte, die er kennen lernt, in ein Buch eintragen, und Zeichnungen beyfügen. Von Zeit zu Zeit könnte denn der Lehrer dieses mit ihm wiederholend durchgehen.

So kann man in höchstens anderthalb Jahren den Schulunterricht der Naturbeschreibung vollenden, wenn man etwa 2 Stunden wöchentlich dazu bestimmt. Viel würde also nicht damit gewonnen werden, wenn man ihn frühe, d. i. vor dem 11 Jahre anfangen wollte. Und so vermeiden wir das Unwesen, das mit diesem Unterrichte so häufig getrieben wird. Dort zeigt man den Kindern die Pflanze, sie strecken die Köpfe vor, sprechen die Terminologien nach, werden katechisirt, schwatzen, tändeln, fahren unruhig herum,

und wenn es nun heißt: „In 4 Wochen, ihr guten Kinder, sind wir mit dem Pflanzenreich fertig, dann kommen wir an das Thierreich," so klatschen und lärmen sie. Dort legt man ihnen den ganzen Apparat vor, und sie schweifen nur mit den Augen herum. Dort läßt man die Gattungen und Arten pünktlich nach einander in den trockenen Stunden lernen. — Was soll doch alle diese Lernerey? — Haben solche Kinder die Schule verlassen, weg ist dann alles Interesse für das Naturstudium, vergessen, wie das ABCbuch, der Unterricht! Da bringt es der Knabe noch eher bey seiner Schmetterlingsjagd zu etwas. — Linne'e ward bey den Gartenarbeiten seines Vaters und im freyen Aufsuchen der Gewächse der große Naturkundiger.

---

b. Naturlehre.

Der junge Mensch soll zur Einsicht in die Kräfte und Gesetze der Natur angeleitet werden, und zwar so, daß er dadurch die Idee der Natur selbst in ihrer Einheit und Ganzheit allmählig entwickele. Auch hierzu regt sie ihn selbst an. Sie läßt ihn ihre Kräfte empfinden, und schon das Kind blickt nachdenklich auf ihre Erscheinungen, und sieht und hört sie mit religiösem Gefühle. Auch weiß es in vielen Stücken auf sie zu wirken und durch Benutzung ihrer Kräfte seinen Willen ihr wirksam mitzutheilen. Zur vollkommenen Beherrschung gelangt aber der Mensch erst

durch vollkommene Kenntniß ihrer Gesetze, wenn er sie bis zur Anschauung durch Vernunft gebracht hat. Das ist das Ziel aller Naturlehre.

Der Unterricht nimmt also hierin ebenfalls vorerst einen freyen Gang, und dieser geht von der kindlichen Poesie aus. Bey dem Donner rollt ein Wagen, bey dem Blitze thut sich der Himmel auf, der Wind wird vom Kinde gescholten, in den Gewächsen lebt etwas, das Thier will etwas u. dergl. Man höre nur die kleinen z. B. 5jährigen Kinder, und man betrachte die kindlichen Sprachen, z. B. des morgenländischen Alterthums. Für diesen freyen elementarischen Unterricht muß man also der Phantasie der Kinder ihre Rechte lassen, sie jedoch auf die wahre Ansicht hinlenken, ihnen nicht alle Fragen beantworten, und ihren Beobachtungsgeist mehr und mehr bestimmen. Alsdann wird mit fortgehender Entwickelung des Verstandes die wahre Ansicht sich schon von selbst bilden, und aller Aberglaube, welcher nur in der Kindesansicht der Natur bey reifem Verstande, also in Verwandlung des Kindlichen zum Kindischen besteht, gewiß verhindert werden. Es verhält sich hiermit ganz, wie mit der Religion. Vielleicht gehört dieser Unterricht über die Natur zu dem schwersten, weil er eben so sehr die kindliche Poesie gelten lassen, als zur Wahrheit der reifen Vernunft führen muß. Bisher hat man ihn noch so gut wie gar nicht öffentlich anerkannt; und eine Anleitung hierzu für Lehrer wäre der größten Meister in der Physik würdig.

Der gesetzliche Gang in diesem Lehrgegenstande giebt nun hierzu die eigentliche Bildung. Man muß da allerdings von den allgemeinsten Kräften anfangen, z. B. von der anziehenden und abstoßenden, die man aber in Experimenten bemerken läßt. Von diesen steigt man herab zu den weiter untergeordneten, bis der Schüler im Stande ist, manche vorkommende Naturerscheinungen zu erklären. Daß man hier so wie in der Naturbeschreibung von oben anfängt, ist nicht unpädagogisch, weil ja schon so vieles vorausgegangen ist, daß die Kraft dazu völlig geübt worden, und weil es hier um die Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine gilt. Ueberall wo der Ort dazu ist, verbinde man damit den Gebrauch der Mathematik. Nur docire man auch hier nicht viel vor, sondern mache auf die Gesetze und Kräfte der Natur nur aufmerksam, spreche ihre Namen aus, und lasse den Schüler sie hier und da selbst finden. Es wird gut seyn, wenn man ihm öfters aufgiebt, irgend eine Erscheinung zu beschreiben, bald mündlich bald schriftlich, und mit seinem eigenen Urtheile sie zu erklären. Da giebt es denn Gelegenheit zu Berichtigungen und Erweiterungen. Man verbinde damit Experimente, doch sparsam, um nicht zu zerstreuen; stelle auch wohl den Schüler an, sie selbst mit Sorgfalt zu machen. Und nun sorge man, daß der Schüler einige der wichtigeren Phänomene, z. B. der Elektricität, mit aller Präcision gründlich erklären könne, so weit er nämlich dieses aus einzelnen Gesetzen kann, da er jetzt noch nicht das Allge-

meine und Ganze gefaßt hat. Wenn dieses nur in einigen einzelnen geleistet worden, mit jener Tendenz zum Ganzen, so ist der Schüler völlig auf den Weg gebracht, worin er die Naturidee in der Naturlehre immer weiter entwickeln wird, und was zur allgemeinen Schulbildung gehört, ist vollendet. Man würde das Wesentliche verfehlen, wenn man die Gründlichkeit des Unterrichts hier in der Ausführlichkeit setzen wollte, wie es für das akademische Studium gehört. Physik und Chemie in ihren Systemen sind die Sache der Berufsbildung. Das beste Lob für jenen Schulunterricht ist, wenn der Schüler wissenschaftliches Interesse für dieses Studium gewonnen hat. — Von dem 13ten Jahre an, wöchentlich 2 Stunden, bis zu Ende des 14ten Jahres könnte dieser Unterricht vollkommen ertheilt werden.

Zur Unterhaltung der freyen Forschung in Verbindung mit dem Erlernten dienen manche physikalische Belustigungen, wie sie in mehreren Schriften angegeben sind.

---

c. Naturgeschichte.

Die Entstehung der äußeren Naturformen aus dem Inneren der Natur, und sonach das Werden der Welt im Ganzen, oder die Schöpfung in ihrer Entwickelung von Seiten der Natur angesehen, ist die höchste Stufe der Naturkunde. Auch hierzu treibt die sich entwickelnde Vernunft von selbst. Sie will durch alles

Einzelne, was vor die Sinne tritt, durch das Licht wie durch den Schall, den Geist vernehmen, welcher hierin spricht gleich als durch ein Wort; sie will wissen, wie das Innere ein Aeußeres werde, und dieses wieder in das Innere zurücktrete; sie will so, indem sie die Entwickelung der Natur schaut, bildend auf ihre Produktionen einwirken, und als ihre vollkommene Herrscherin sich mit ihr in Verkehr setzen. Vollendet würde sie in dieser Hinsicht seyn, wenn sie das Werden der Dinge schauete, wenigstens der irdischen, von ihrem Beginne an, als sie durch das Schöpfungswort hervortraten, und wenn sie mit ihrem Blicke auf das Ganze der Natur die einzelnen Naturen zu erkennen und zu behandeln wüßte. Eine hohe Vollendung der Menschheit! Die Erde wäre dann der vollständige und verschönerte Organismus geworden, worin überall der Menschengeist bildend erschiene. Dieses ist das Ziel des Unterrichts in der Geschichte und überhaupt in der Kunde der Natur.

Obgleich solche Kenntnisse schon eine ziemliche Entwickelung der Vernunft erfodern, so geben doch die Fragen und Phantasieen des kindlichen Alters genugsam zu erkennen, wie sie über die Entstehung der Dinge gerne nachsinnen.

Also zeigt sich auch hier ein freyer Gang des Unterrichts. Es kömmt nur darauf an, die Kinder in ihrem Hange zum Wunderbaren nicht zu stören, aber sie auch in dem Mährchenhaften nicht festzuhalten, und überhaupt ihnen weder in dem einen noch in dem andern vorzugreifen. Mit ihrer fortgehenden Ver-

standesbildung, besonders auch in der Naturlehre, giebt sich die Sache von selbst. Ihre Fragen, die man beantworten kann, beantworte man nur kurz, und so, daß man das weitere Nachdenken errege; und kann man sie noch nicht beantworten, so verweise man sie getrost auf die Zukunft, oder frage sie allenfalls selbst. Ein kaum 3jähriger Knabe fragte seine Mutter: „was waren denn die Blumen erst?“ — wie konnte sie darauf antworten? Sie hörte also des Kindes Gedanken über die Sache, welches meinte, sie hätten erst in der Erde gesteckt ꝛc., bis es auf etwas anders kam. Allmählig kann man ihnen manches erklären, oder vielmehr es sie selbst erklären lassen, z. B. die Entstehung der Quellen, der Flußthäler u. dergl.

So wie man aber mit dem Unterricht in der Naturlehre an das Ende kommt, so erfolgt von selbst der bestimmte in der Naturgeschichte. Dieser scheint am besten in einer Physiologie irgend eines Naturprodukts ertheilt zu werden. Denn hier ist die Welt im Kleinen. Wer die Entstehung und Entwickelung der Pflanze begreift, hat auch das Weltall begriffen; jeder Organismus ist ein Mikrokosmus, und der liegt uns doch näher als der Makrokosmus. Wir schlagen grade die Pflanzennatur hierzu vor, weil das Thierleben den zärteren Alter noch gewissermaßen zu heilig seyn muß, um es in sein Geheimniß schauen zu lassen. Um so stärker müssen wir uns auch ausdrücklich gegen den Grundsatz erklären, die Physiologie des Menschen auf Schulen vorzutragen. Es gehört in der That schon ein lebendiges Bewußtseyn

der idealen Welt und der Vernunftwürde dazu, wenn man nicht durch anatomische und physiologische Untersuchungen des menschlichen Organismus das Bewußtseyn der Menschenwürde sich soll entkräften lassen. Wie sollte jene Reife von dem unreifen Jüngling zu erwarten seyn? Nicht einmal an das Unheil zu gedenken, daß die so achtungswürdige Schamhaftigkeit zerstört werden würde, wenn man so frühe das Geheimniß der Erzeugung aufdecken müßte, welches doch bey der Physiologie des Menschen unvermeidlich wäre. Dafür erkläre man etwa die Geschichte der Sinnenthätigkeit, und andres Einzelne. — Endlich führe man ihn zu den Betrachtungen über den Erdkörper und des Weltalls hin.

Da mittlerweile der junge Mensch mehr für den zusammenhängenden Vortrag empfänglich geworden ist, so könnte man ihm wohl hier schon gewissermaßen demonstriren. Doch wird es weit bildender seyn, wenn man ihn auch da selbst urtheilen, und dieses mündlich sowohl als schriftlich vortragen läßt. Der ganze Unterricht bedarf auf der Schule wohl nicht mehr als ein halbes Jahr; das Weitere gehört für die wissenschaftliche Bildung. Also würde im 15ten Jahre der ganze Schulunterricht in der Naturkunde beendigt.

Wir haben dieses alles so angegeben, wie es für Knaben einzurichten ist; für die Mädchen ändert sich einiges ab. Vorerst bedürfen sie nicht dieses Grades

in dem Besitze der Naturkenntnisse, da sie nicht so wie das männliche Geschlecht bestimmt sind, die Natur durch den Verstand zu begreifen. Fürs andre müssen aber auch diese Einsichten ihnen auf eine andre Art vorgetragen werden, nämlich so, daß der weiblichen Seele nicht die schöne und fromme Ansicht der Welt entzogen werde. So gewiß das Weib nicht ein Naturphilosoph werden soll, so gewiß soll man es auch nicht zum Zergliedern und Wiederaufbauen des Universums anführen wollen. Man läßt also das Mädchen mehr das Einzelne in der Natur erkennen, und das Ganze mehr fühlen als erklären. Es lerne in der Natur überall die gute bildende Mutter schauen, und ihre Kräfte so weit erkennen, als es selbst freundlich und bildend auf sie zu wirken oder in seinem Kreise sich darnach zu richten hat, z. B. für die Pflanzenkultur, die Erklärung des Gewitters gegen die Gewitterfurcht, die Wirksamkeit des Feuers u. dergl. Göthes Metamorphose der Pflanzen ist für die weibliche Seele unendlich mehr werth, als eine ganze Pflanzenphysiologie. — Doch wagen wir nicht die Gränzen hierin zu bestimmen, und müssen manche Ausnahme zugeben.

Wenn ein Theil der Naturkunde fehlt, so leidet das Ganze. Entweder wird es alsdann ein leeres Phantasiespiel, oder ein geistloses Aufzählen. Wird aber vollständig die Naturidee hervorgerufen, so tritt auch das Gemüth auf eine höhere Stufe, denn die geistvolle Kenntniß der Außenwelt erweckt das Bewußtseyn der inneren Welt, des Geistes selbst; er schaut

den Widerschein von sich in der äußeren Natur — er schaut sich gleichsam in die Welt hinein, dem Lichte ähnlich. Verbindet sich nun hiermit die formale Entwickelung des Geistes in jener oben angegebenen dreyfachen Richtung, so gewinnt er dadurch wiederum eine tiefere und geistvollere Kenntniß der Außenwelt. Beides giebt also vereinigt dem Menschen seine Bildung als Geist in der Natur, d. h. es gehört beides zum Wesen der Humanität.

Die Naturkunde geht allmählig mit der Erdkunde in Eins zusammen. Diese, als das bloß Aeußere ist zwar das Erste, aber doch nur in ihrem ersten Kursus; alsdann tritt schon die bestimmtere Belehrung über die Naturprodukte nach ihrer äußeren Beschreibung ein, gleichsam der Uebergang zum Inneren, d. i. zur Natur selbst, und durch diese muß nun die Erdkunde in den folgenden Abtheilungen gewinnen. Es scheint daher schicklich zu seyn, den ersten geographischen Kursus vorangehen zu lassen, hierauf den Schulunterricht in der Naturbeschreibung folgen zu lassen, auf diesen dann den zweyten geographischen, und nun, zum Theil gleichzeitig mit diesem, zum Theil mit dem dritten, die Naturlehre, endlich mit der Naturgeschichte gleichzeitig die Himmelskunde: zusammen werden etwa 4 Jahre für dieses alles erfodert; fängt also der Knabe mit dem 11ten Jahre die Geographie an, und mit dem 12ten die Naturbeschreibung, so beendigt er den ganzen geographischen und naturhistorischen im 15ten Jahre.

3. Menschenkunde.

Selbstkenntniß gehört zum Wesen der Humanität. Sie kann aber nur durch das Studium der Menschheit ihre höhere Stufe erhalten. Auch hierzu giebt es nun eine Anleitung für die Jugend, um sie die Menschheit schauen zu lehren. Hierzu wird erfodert 1) eine Kenntniß des Menschen nach seiner Natur und seinen Kräften, sowohl körperlich als geistig — Anthropologie; 2) eine Kenntniß der Menschheit, wie sie in der Menschen Gattung in dem bestehenden Thun und Treiben erscheint, d. i. eine Belehrung, welche in die Technologie, Statistik, Politik und was damit zusammenhängt einführt; 3) diejenige Kenntniß der Menschheit, wo man sie in ihrem Werden und in ihrem Bildungsgange schaut, wie sie sich nämlich in der Zeitfolge unter den Menschen darstellt, d. i. die Geschichte.

Die Anthropologie fällt insoweit, als sie für die frühere Jugend gehört, mit der Naturkunde zusammen, wie wir oben sahen. Manche psychologische Kenntnisse, welche sie unter sich begreift, können gelegenheitlich mitgetheilt werden; die meisten gehören nicht für jenes Alter, das ja noch nicht zur Reflexion über sein Inneres reif ist. Eine Seelenlehre für Kinder ist nicht viel besser, als eine Wissenschaftslehre für Kinder. Der rechte Blick in den Men-

schen wird erst durch die Geschichte gewonnen, und dann auf das eigene Innere zurückgeworfen.

Aber die zweyte Belehrung, für die wir keinen andern Namen haben, als Vorkenntnisse von dem Menschenleben, führt zum Endzwecke, und liegt im Kreise der Jugend. Im freyen oder gelegenheitlichen Unterricht läßt man die Beschäftigungen der Menschen — Ackerbau, Handwerk u. s. w. sehen und beschreiben. Dann ertheilt man aber auch bestimmten Unterricht über die verschiedenen Gewerbszweige, über den Nahrungsstand, über die Verfassung eines Volkes und mehrerer Völker zusammen; man bezieht sich dabey auf die Erdkunde. In alles Einzelne darf man sich nicht einlassen, denn das gehört nicht für die allgemeine Bildung, und der Zweck ist Erregung und Anleitung zur tieferen Kenntniß der Menschheit im Menschenleben.

Ein bestimmtes Lehrbuch zu diesem Zwecke fehlt noch; man hat auch in der pädagogischen Welt noch keinen Gedanken von diesem Lehrzweige gehabt, es sey denn, daß man eine dunkle Vorstellung davon einigen Büchern beylegen wollte, die man hierbey hauptsächlich gebrauchen kann. Nämlich: vorzüglich Sulzers Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens, 4 Theile (Berlin), und dabey auch wohl Schlözers Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder (N. A. Göttingen 1806); der Lehrer gebrauche dieses Buch nur mit eigener Auswahl; denn Ton und Inhalt ist nicht überall pädagogisch; er verbinde damit

etwa Thiemens erste Nahrung für den gesunden Menschenverstand (Leipzig 1800); Robinson der jüngere, von Campe; eines der anerkanntesten und besten Lesebücher für die Jugend, das besonders in Hinsicht jener Vorkenntnisse seines Gleichen nicht hat.

Die Geschichte selbst. Sie wird dem jungen Menschen so mitgetheilt, daß er in den Begebenheiten der Menschen die Menschheit kennen lerne, d. h. der Schüler soll vor seinen Augen das Merkwürdige, das von Anfang an geschehen ist, vorgehen sehn. Das Erste in diesem Unterricht ist die Aufmerksamkeit auf die Ursachen und Wirkungen menschlicher Dinge, welche sich das Kind ebenfalls im Anfange mythisch denkt. Von hieraus geht der freye Gang dieses Unterrichts. Man läßt auch hier der kindlichen Neigung zum Wunderbaren ihren Spielraum, und die alte Zeit mag immer von dem Kinde mit Riesen und Ungeheuern, oder mit Engeln und lieblichen Wesen bevölkert werden; auch mag es sich bey seinen mythischen Vorstellungen von der Erde eine Odyssee bilden, oder sich erzählen lassen. Allmählig läßt man die wahren Ursachen bemerken. So z. B. zeigt man dem etwa 7jährigen Kinde den Baum, welchen einer seiner Vorväter pflanzte, und erzählt ihm etwas von dessen Leben und Zeit. Ein andresmal führt man es zu irgend einem öffentlichen Denkmal, und erzählt ihm von dessen Entstehung. So wird es auch manchmal bey den Trümmern eines alten Schlosses, oder bey einer jetzt blühenden Stadt in

die Vorzeit geführt, u. dergl. m. Der Religionsunterricht giebt ebenfalls einiges der Art. Dann werden einzelne Begebenheiten aus der Gegenwart und Vergangenheit erzählt, merkwürdige Menschen beschrieben, — es sey nun in moralischer Hinsicht, oder bloß zur Uebung im Erzählen. Denn was hier das Kind erzählen hört, muß es wieder erzählen. Aber das alles ist noch nicht der Geschichtsunterricht im strengeren Sinne.

Dieser verlangt eine bestimmte Aufmerksamkeit auf die Begebenheiten der Menschenwelt von Anfang an in ihrem Zusammenhange. Er hat eine dreyfache Richtung, denn er zeigt auf: 1) einzelne Menschen in ihrer Bedeutung für das Ganze; 2) einzelne Nationen; 3) das Menschenganze selbst. Die erste Richtung ist eigentlich biographisch; sie stellt den merkwürdigen Menschen in seiner Wirksamkeit für die Welt auf, indem sie ihn so genau wie möglich kennen lehrt. Dazu würde nun freylich die Kenntniß seiner Nation, ja der Geschichte im Ganzen vorausgesetzt, allein da der einzelne Mensch wiederum ein Bestandtheil dieses Ganzen ist, und dieses nicht ohne die Bekanntschaft mit den einwirkenden Personen begriffen werden kann, so gehen eben so gut diese historischen Kenntnisse der umfassenden Geschichte voraus. Dieses gleichsam organische Ineinandergreifen des Einzelnen und Ganzen macht auch die Methode für den Geschichtsunterricht so schwierig. Aber warum soll nicht hier die Analogie mit dem Unterricht in der Naturkunde entscheiden? oder vielmehr das allgemeine Gesetz der Methode, daß

man nämlich von dem Einfacheren und Anschaulicheren ausgehe zur Zusammensetzung des Mehreren? Der einzelne Mensch ist aber immer leichter zu schauen und zu verstehen, als ein historisches Gemälde, welches das will sehen lassen, was aus den Einzelnheiten und den verschiedenen wirkenden Ursachen zusammengenommen hervorgeht. Aber die Person wird hier noch nicht in ihrem ganzen Seyn und Charakter betrachtet, sondern nur so weit, als sie vor der Welt in ihrer Wirksamkeit dasteht. Dieses wird in kräftigen Umrissen dem Schüler gezeigt, das tiefere Einschauen wird seinem fortgehenden Studium überlassen.

Die zweyte Stufe in dem Geschichtsunterricht ist die ethnographische Behandlung. Durch die Betrachtung der Personen, welche in einem Volke hervorglänzen, ist der Schüler zur Geschichte dieses Volkes selbst hingeführt; die Nation steht ihm jetzt da als eine Gruppe, deren Hauptpersonen er schon kennt, in ihr erscheint ihm die Menschheit nun höher, als in der einzelnen Person. Aber sie soll ihm auch da in ihrer Hoheit erscheinen. Daher soll der Schüler zuerst eine Nation kennen lernen, worin ihm die Ideale von den verschiedenen Arten der menschlichen Größe gleich glänzenden Sternen aufgehen, und deren Bildung vor seinen Augen die Unendlichkeit des Vortrefflichen entwickelt. Keines Volkes Geschichte gewährt ihm das, so wie es die griechische gewährt. An diese mag nun die römische anschließen. Man könnte dann auch die Geschichte einiger andrer Völker in ihren wichtigsten Momenten durchgehen, vorzüglich aber auch

die Geschichte seiner eignen Nation, inwieferne sie etwas Erhebendes hat. Der Schweizer ist glücklich genug in seiner Geschichte das Seitenstück einer alten klassischen zu schauen.

Dieses führt zum dritten Kursus der Geschichte, zum chronologischen oder universalhistorischen. Hier lehrt man nun die ganze Menschenwelt von ihrem frühesten Werden an bis in die neuesten Zeiten hin betrachten. Man ordnet nämlich jene ethnographischen Kenntnisse zusammen, und läßt den jungen Menschen das Ganze so viel möglich selbst daraus zusammenführen; denn jetzt ist er reif zur Einsicht in den inneren und äußeren Gang der menschlichen Dinge. Jetzt möge ihm nur sein Ideal der Menschheit nicht untergehen. Man verweile daher nicht bey den geheimen Intriguen, und wo man auf die Schlechtigkeiten der Menschen stößt, da zeige man sie immer nur als den Schatten zum Lichte und eile wieder zu dem Großen hin, wozu die Menschheit doch überall aufstrebt. Das sogenannte Pragmatische der Geschichte gehört ohnehin für die spätere Reife. Dieser Unterricht sey also zugleich der Lehre von der Vorsehung entsprechend. Er schließe mit einer religiösen Uebersicht der Kulturgeschichte. So weit ist es genug zur allgemeinen Bildung; das tiefere Studium, die Ausführung des Einzelnen, die gründlichere Untersuchung ist die Sache der Akademie und des besonderen Berufes. Auch wird, wer Lust hat, durch Lektüre weiter lernen. Da diese letzte Stufe bis zur wissenschaftlichen Ansicht der Geschichte führt, so ist auch zu

erwarten, daß sie den Schüler, der inneren Beruf dazu hat, zur weiteren Fortbildung erwecken wird. Ohnehin, wenn er den Gelehrtenberuf erwählt, lieset er jetzt die alten klassischen Historiker, wobey man ihm denn auch einen Goldsmith, einen Johannes v. Müller und andre neuere nach und nach in die Hände geben kann. Jetzt wird ihm auch das Lesen guter Lebensbeschreibungen neues Leben und neues Licht für seine Geschichtskunde ertheilen.

So wie jener biographische oder erste Kursus in der Geschichte gewissermaßen den letztern voraussetzte, so bedarf dieser letzte eines frühen Unterrichts, nämlich der Gedächtnißsachen. Namen und Jahrzahlen muß man sich dabey fest einprägen, sonst zerfällt das Ganze, aber das kann man in diesem Alter nur mit großer Schwierigkeit. Deßhalb sammelten wir bey den obigen Gedächtnißübungen in dem früheren Alter die Materialien dazu; jetzt kommen sie dem Schüler trefflich zu statten.

Zu dem freyeren Gange des ganzen Unterrichts gehört das eigene Urtheil des Schülers über die Triebfedern. Er muß erweckt werden, um so die Handlungen hin und wieder zu entziffern, auf ähnliche Art, wie man ihn in der Sprachlehre etymologisiren läßt. Aber daß hierdurch noch lange keine Geschichtskunde zu Stande kommen kann, beweisen die historischen Romane der neueren Zeit und — die Natur der Sache. Denn das Meiste in der Geschichte tritt aus dem Ganzen als Zufall hervor, ohne daß es aus dem, was wir wissen, ganz begriffen werden kann;

es verhält sich wie mit dem Sprachgebrauche der Etymologie gegenüber, da das Innere der Menschheit nie ganz im Aeußeren ausgesprochen ist, und das Aeußere nur immer in einem kleinen Theile vorliegt. Fur den Zufall giebt es aber nur ein Gedächtniß. Der Geschichtsunterricht dringt also auf Lernen im strengsten Sinne des Worts, und auf festes Behalten.

Die natürliche Form hierzu ist, daß der Lehrer erzählt, Anfangs kürzere, nach und nach längere Stücke. Der Schüler erzählt es sogleich nach, wiederholt es morgen, schreibt es dann auch auf, muß öfters darauf zurückkommen, und wird bey Gelegenheit darüber von mehreren Seiten katechisirt und examinirt. Hat er hierin einige Uebungen erlangt, so lese er, und erzähle das Gelesene, mache auch schriftliche Auszüge. — Die Hauptsache ist, daß der Schüler die Geschichte der Vorzeit gleichsam selbst durchlebe. *)

Jeder dieser drey Kursus wird hiernach, wöchentlich 3 Stunden, etwa ein Jahr erfodern; vielleicht auch der erste bey übrigens guter Vorbereitung nur ein halbes: kann täglich eine Lehrstunde darauf verwendet werden, so läßt sich der ganze Geschichtsunterricht vollkommen in 2 Jahren beendigen. Fängt man ihn also mit dem 14jährigen Jünglinge an, so hätte ihn der 16jährige vollendet.

Was die Sprachlehre in den formalen Unterricht ist, das ist in dem materialen die Geschichte. In ihr

*) Ein Gedanke von Fichte in den Reden an die deutsche Nation.

lernen wir in das Innere der Menschheit schauen, so daß wir erst dadurch ganz in den Stand gesetzt werden, den einzelnen Menschen zu verstehen, und durch die Geschichte spricht die ganze Menschenwelt zu uns, so daß wir in Gemeinschaft mit der alten und neuen Zeit zugleich treten. Nicht zu gedenken, daß die Geschichte beständig durch die Sprache vermittelt wird, und zur tieferen Sprachkunde unentbehrlich ist. Der vollkommnere Geschichtsforscher muß daher selbst ein tiefes Gemüth haben. — So wie nun die Sprachlehre am meisten in formaler Hinsicht bildet, so ist der Unterricht in der Geschichte der belehrendste unter allem Materialen, und in Verbindung mit jenem, wodurch er auch erst seine Vollkommenheit erhält, führt er den Menschen auf die höchste Stufe der Bildung. Das ist der wahre, der unendliche Nutzen der Geschichte, alles, weßhalb man sie sonst anpreiset, sind gemeinere und untergeordnete Vortheile. — Sie ist einer der schwersten Lehrgegenstände.

Eben darum gehört dieser Unterricht auch für das weibliche Geschlecht, obwohl in einem minderen Grade der Anstrengung, und mit einer etwas veränderten Auswahl der Personen, Begebenheiten und Ansichten. Ein Buch zum Unterricht der Geschichte für das weibliche Geschlecht wäre ein großes Bedürfniß, und es fehlt noch ganz; aber es erfodert auch eine Meisterhand, die von männlicher Gelehrsamkeit und weiblichem Gemüthe zugleich geleitet würde.

Die Geschichte ist zwar bildender als alle andre materiale Gegenstände des Unterrichts; aber soll sie

es recht seyn, so kann sie der andern nicht entbehren. Ohne die geographischen Kenntnisse fehlte ihr die äußere Basis, ohne die Naturkunde wäre dem Schüler nicht genug der Blick in das Innere geweckt. Eben so würde diesem ohne die mathematische Bildung die Präcision des Verstandes und Sinnes fehlen, ohne die religiöse aber ganz die höhere Ansicht der Menschheit und der Geist für das Innere, und ohne Sprachbildung würde sie nur sehr oberflächlich bleiben. Durch alle diese materialen und formalen Gegenstände erhält sie aber den mächtigsten Einfluß auf den Geist. Sie vollendet das Dreyfache des materialen Unterrichts zur höchsten Einheit; tritt nun hierzu das Dreyfache des formalen, so ist die Bildung vollständig und allseitig. Der Geist faßt die Außenwelt auf mit fortgehender Entwickelung seines Innern, er gelangt, indem er zugleich an Geschmack, Kunst und Geschicklichkeit gebildet wird, zur völligen Freyheit und Humanität. Der Elementarunterricht ist bisher so sehr vernachlässigt, und der Anwendungsunterricht meist unmethodisch genug betrieben worden, dennoch wurden durch den letzteren vortreffliche Menschen gebildet: wie viel würde erst durch die Vereinigung von allem diesem bewirkt werden — fröhlicheres Lehren und Lernen, vollendetere Kraft, mächtigere Tüchtigkeit, eine höhere Stufe der Menschheit!

Folgende Bücher sind außer den bereits angeführten zu dem bisher angegebenen materialen Unterricht für den Lehrer gute Hülfsmittel, nämlich so, daß er aus mehreren sich selbst die Auswahl des Stoffes machen und die Form allem selbst geben muß.

André's Geographie, als Umarbeitung der Geographie von Raff. Gaspari's Geographie, die 2 ersten Kursus, nebst den Charten und dem Globus. Ritters Charten von Europa, die Gebirge, Kultur ꝛc. enthaltend (1806). Cromes Produkten-Charte von Europa. Eine zoologische Weltcharte nebst Erklärung (1783) — und was sonst noch von neueren Charten und Geographieen der Lehrer zur Hand haben kann; besonders aber Reisebeschreibungen. Man kann auch in Frankfurt und Leipzig ꝛc. Maschinen bekommen, welche das planetarische System abbilden; auch illuminirte Netze zum Ueberziehen der Erdgloben. Bechsteins Naturgeschichte, sowohl die von Deutschland, als des In- und Auslands. Blumenbachs Naturgeschichte. Funke's Naturgeschichte und Technologie für Liebhaber, 3 Thle. Kries Lehrbuch der Naturlehre für Anfänger, nebst einer kurzen Einleitung in die Naturgeschichte (1804). Wünsche's kosmol. Unterhaltungen, 3 Bde. ($179\frac{1}{8}$). Hube's Naturlehre (1793). Vieths physikalischer Kinderfreund. Barthelemy Reisen des jüngern Anacharsis ꝛc. Schröckh allgemeine Weltgeschichte für Kinder, 10 Theile. Bredows merkwürdige Begebenheiten aus der alten Geschichte. Bredows Handbuch der alten Geschichte. Remers Handbuch

der allgemeinen Geschichte, 3 Bände 179$\frac{4}{5}$. C. Kruse Tabulae geogr. Europ. ad statum — anni 400 — ad 1100. Seybolds histor. Taschenbuch, 5 Jahrgänge (Basel — 1786). Hörstel Leben und Thaten merkwürd. Männer aus dem Alterthume (1804). Hübelers — Wagners — Rufs chronol. Tabellen. Büschs Handbuch der Erfindungen. — Viele andre Geschichtsbücher, wie Mangelsdorf und Becker, die aber durchaus nicht der Jugend in die Hände zu geben sind.

Der höhere Unterricht in der Sprachkunde.

Aus dem Obigen erhellet der hohe Einfluß der Sprachkunde. Sie ertheilt, wenn sie recht betrieben wird, folglich als die höhere Stufe alles bisher angegebenen und zum Theil vorausgehenden Unterrichts zur allgemeinen Menschenbildung, gleichsam einen höheren Geistesadel. Dieses ist auch die Ursache, warum der Humanismus immer seine Vorzüge geltend zu machen sucht. Je mehr Sprachen der Mensch versteht, um desto mehr Formen der Menschheit hat er in sich aufgenommen; dieses gilt von neuen wie von alten Sprachen; in allen wächst der Geist.

Wenn wir nun den Sprachunterricht nach dem obigen elementarischen folgen lassen, so ergiebt sich

auch hier eine freyere und eine grammatische Erlernung der Sprachen. Auf jenem Wege werden die neueren erlernt, nämlich als lebendige, nach der Analogie mit der Muttersprache. Der Schüler muß sie sprechen hören, und sprechen lernen im Umgange mit Personen, denen sie geläufig sind; eben so muß er sie lesen und schreiben lernen, und er muß gewöhnt werden, darin zu denken. Allerdings werden dabey mitunter grammatische Reflexionen und Uebungen angestellt, die Hauptsache wird aber immer jene Uebung im Leben selbst seyn. Daher wird z. B. nur dasjenige Kind vollkommen französisch lernen, das von frühem an nur französisch sprechen hört und spricht. Dieser richtige Satz hat schon manche deutsche Eltern von der Deutschheit so weit abgeführt, daß sie ihre Kinder statt deutsch lieber französisch von Kindesbeinen an lernen lassen! Wer das verantworten kann, mag es thun, seinen Zweck wird er nicht verfehlen. — Ob es aber nun nicht wohlgethan sey, Kinder zu gleicher Zeit deutsch und französisch sprechen zu lassen? Wem es um Halbheiten gilt, denn diese giebt es immer. In der Sprache, die der Mensch spricht, liegt sein Gemüth, und dieses erwächst mit ihr durch sie, und in ihr von seinem Erwachen an. Durch seine Muttersprache spricht zu ihm jene holde Morgenzeit des Lebens mit allen ihren lieblichen Bildern bis ins Alter hinaus. Will man dieses dem Kinde rauben? oder auch nur verkümmern? Der Mensch hat nur Ein Gemüth und spricht nur Eine Sprache mit ganzem Gemüthe. Immer ist es doch nur Ein

Wort, in welchem die Vorstellung unmittelbar hervortritt, und so würde sich manche Ideenassociation bald mehr durch ein deutsches, bald mehr durch ein französisches Wort erwecken. Das Kind würde also z. B. die Freude, welche es dort bey seiner Mutter unter den Blumen hatte, mit einem deutschen hervorrufen, und dann wieder die Freude, die ihm etwa sein Vater machte, mit einem französischen. Da wird ihm denn auch, wenn es sich ausdrucken will, bald ein französisches, bald ein deutsches einfallen. Und welches störende Besinnen giebt das! Da wird der freye Erguß des Inneren gehindert, da wird der kindliche Sinn in leidige Reflexion verwandelt! Was von den einzelnen Wörtern gilt, gilt noch weit mehr von ganzen Redensarten. Daher nothwendig eine Getheiltheit des Gemüths. Indessen läßt es die gute Natur nicht ganz hierzu kommen. Das Kind ergreift nur Eine Sprache mit ganzer Seele, wie es nur Eine Mutter liebt. — Will man also den menschlicheren Weg einschlagen, so führe man das Kind nur beyläufig zum lebendigen Erlernen der ausländischen Sprache an, bis man es im Jünglingsalter zweckmäßige Schriften darin sehen läßt, und eine Zeit lang etwa nach Frankreich selbst schickt. Denn das leistet doch kein Privat- und Schulunterricht, wenn man auch bey den besten Lehrern sie im Sprechen übt, was der Aufenthalt im Auslande schon von einigen Monaten gewährt.

Desto bestimmender und gesetzlicher ist der Unterricht in den alten Sprachen. Hier bieten sich uns

drey Sprachen an. Es giebt eine, die in ihrer klassischen Form als abgestorben dasteht — die lateinische; eine andre solche, die aber eigenes und tieferes Leben, größere Fülle, und durchgängig die höchste Vollendung in sich aufschließt — die griechische; und eine ganz einfache, die in kindlicher Einfalt das fromme Gemüth darlegt — die hebräische (die Bibelsprache). Diese letztere macht den vollkommensten Gegensatz gegen die neueren Sprachen, z. B. gegen die französische, und insoferne auch in einem gewissen Grade gegen die lateinische, welche in mehrere neuere übergegangen ist, und in ihnen noch vegetirt. Sie ist nicht aus ihrem eigenen Stamme entstanden, sie hat ihre Bildung größtentheils von der griechischen genommen, und sie hat nur einige Jahrhunderte ihrer Blüthe durchlebt, während die griechische ein volles Jahrtausend zur Unsterblichkeit aufblühete. Aus diesen und mehreren Gründen (z. B. daß die Griechen morgenländischen und abendländischen, südlichen und nördlichen Geist in ihrer selbstständigen Jugendkraft vereinigten) ist es gekommen, daß die griechische Sprache mehr Gemüth hat, und also in weit höherem Sinne humanistisch ist, als die lateinische, welche mehr von außen her geformt worden. Daher ist die höchste Sprachbildung in dem Griechischen zu suchen; sie ist also aus diesem Grunde, abgesehen von jenen untergeordneten Gründen der Nutzbarkeit, für die vollendete Bildung zur Humanität unentbehrlich; die griechische Sprache erhebt hierin zur höchsten Stufe. Aber die lateinische kann leichter umfaßt und begriffen

werden; in ihr spricht sich der klare Verstand aus; denn das Ideelle in den römischen Klassikern ist doch nur der Wiederschein von ihren Lehrern, den Griechen. Daher scheint allerdings dem früheren grammatischen Studium die lateinische Sprache etwas näher zu liegen.

Die Methode für die beiden klassischen Sprachen würde folgende seyn. Für den freyen Gang gehört hier das gelegenheitliche Erlernen der Worte, Formen, Phrasen, Reden, wie auch der Kenntnisse, welche zum Verstehen dienen. Weiterhin die eigene freye Lektüre der Schriften. Aber bey weitem das meiste ist in diesem Unterricht gesetzlich. Zuerst müssen die Wortformen tüchtig auswendig gelernt werden; denn ohne diese in dem Gedächtnisse bey der Hand zu haben, würde der Schüler immer im Finstern tappen, die Ungewißheit jedes Schrittes würde ihm alles Lernen verleiden, und er würde immer wieder von den scheinbar gewonnenen Fortschritten zurückgleiten, und bey allem Dünkel von Einsicht doch ewig Anfänger bleiben. Jedoch werde dieses nicht bloß als Gedächtnißwerk betrieben, sondern in vielfältigen Anwendungen durch die Urtheilskraft verarbeitet, indem man z. B. bald den Kasus, oder die Person in einem vorgelegten Buche aufsuchen, bald zu einem gegebenen Worte angeben, recht viel das Analysiren übt, und mündliche und schriftliche kleine Kompositionen damit machen läßt. Man giebt dabey dem Verstande die Bedeutung der Formen an, z. B. des Genitivs, Konjunktivs u. s. w. Zu gleicher Zeit läßt man Wörter aus-

wendig lernen, und zwar vorerst durch lautes Vorsagen und mit Erklärung verbunden; hierauf denn Zusammensetzungen von mehreren Worten, wie etwa eines Adjektivs mit dem Substantiv. Die letztere Uebung kann sehr gut zum Behalten der Regeln und Ausnahmen in Absicht des Genus gebraucht werden, denn auch dieses ist eine frühe zu betreibende Gedächtnißsache. Bey allen diesem, und was weiter im Erlernen der Etymologie liegt, wird der Verstand mit in Thätigkeit gesetzt, und folglich der syntaktische Sinn im Stillen entwickelt.

Wenn nun die Formen der Deklinationen und Konjugationen und die wichtigsten etymologischen Regeln völlig eingeübt sind, dann erst wird der Uebergang zur Wortfügung gedeihlich seyn. Hier hat nun der Verstand das vorherrschende Geschäft, und das Gedächtniß das begleitende. Zuerst wird der einfache Satz durchdacht, dann die syntaktischen Beziehungen der Worte auf einander, und endlich die Verbindungen der Sätze. Man läßt nach den bereits im früheren Unterrichte vorausgegangenen logischen Sprachübungen die natürliche Regel ausdenken, und zeigt nun die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung, welche die lateinische oder griechische Sprache damit hat. Dieses läßt man mehrmals bemerken, alsdann die Regel aufschreiben, auswendig lernen, und in vorkommenden Fällen anwenden. Hierdurch erhält man den Vortheil, daß die Regeln dem Schüler vielleicht auf Zeitlebens in ihrer Bestimmtheit bey der Hand sind, und dabey so verständlich, daß sie ihm den

Genius der Sprache eröffnen. Zu diesem Unterrichte giebt es nun vielerley Mittel und Abwechselungen, als da sind: eigne Kompositionen, Aufsuchen in Büchern, Nachschlagen der Grammatik, Auswendiglernen vieler Phrasen, und vor allen Dingen die Konstruktion. Diese besteht in einer solchen Zusammenstellung der vorgelegten lateinischen oder griechischen Periode, die genau nach der natürlichen Folge d. i. nach den Regeln der Rektion von dem Schüler selbst geordnet wird. Zwar ist die Stellung der Worte in einer Periode, z. B. des Cicero grade so wie sie ist die natürliche, aber nur für Cicero; für den Lernenden, der von außen in die Sprache eintritt, ist der Gang der allgemeinen Regel vorerst der natürliche. Das wäre dann sein Ziel, wenn ihm endlich die Ciceronianische Periode auch ganz die natürliche Wortstellung würde. *) Diese Uebung muß von den einfachsten Sätzen fortgehend zu den zusammengesetztern in methodischem, lückenlosem Stufengange geschehen, bis endlich die verwickelteste Periode klar vorliegt. Nichts ist bildender als dieses Konstruiren. Verstand, Gedächtniß, Einsicht in die Sprache wird dadurch aufs vollkommenste geübt. Verweile man also doch ja lange

*) Seit Meierottos latein. Grammatik (2 Theile, Berlin 1785) haben die Grammatiken mehr für den Verstand gesorgt; an Elementar-Lesebüchern fehlt es auch nicht; ich kenne kein vollkommenes; eines der besseren ist das lateinische von Rizhaub, und vorzüglich ist das griechische von Jakobs, auch das von Krebs; für die geübteren Grammatisten dient Kayfers Auszug aus dem Livius.

genug dabey. Es giebt verschiedene Manieren in diesem Konstruiren, z. B. beständige Wiederholung des Hauptworts, um das andre einzeln daran zu knüpfen; oder allmähliges Erwachsenlassen des vollständigen Satzes u. s. w. Grade diese Uebungen möge der Lehrer recht praktisch erlernen.

Soweit ist dieser Sprachunterricht noch rein grammatisch, aber er geht durch das Konstruiren in die Lektüre über. Von jetzt an gilt es hauptsächlich um den Inhalt, der immer durch die grammatische Uebung gefunden werden soll. Der Sprachmechanismus ist jetzt so weit gewonnen, daß der Schüler durch die Sprache auf die Sache schauen kann. Er wird also jetzt mit Fortsetzung der bisherigen Uebungen immer weiter darin eingeführt. Es wird also gelesen; kleine Aufsätze, aus dem Ideenkreise des Schülers, abwechselnden Inhalts. Aber alles statarisch, damit ja nicht jenes schädliche Ueberhineilen entstehe. Die Einsicht in die Sache wirkt nun zurück zur tieferen Einsicht in die Sprache, die Konstruktion wird nun gewandter, durch diese die Etymologie geläufiger, alles greift zusammen, und nunmehr ist der Schüler in den Organismus der Sprache eingedrungen. Es wird immer vortheilhaft bleiben, während dem in gehörigem Stufengange sogenannte Exercitien zu machen, nämlich auch in die lateinische oder griechische Sprache aus der Muttersprache zu übersetzen, wie auch: den angegebenen Gedanken in jener Sprache auszudrucken. Auch hiermit muß man lange genug fortfahren.

Ist nun der Schüler mit dem Mechanismus und Organismus der Sprache recht vertraut, dann erst tritt das klassische Studium ein. Es ist ein Studium für Jünglinge, nicht für Knaben. Denn es ist durchaus geistvoll. Die Klassiker sollen nicht zu ABC-büchern herabgewürdiget werden; deßhalb muß ihrer Lektüre ein gewisser Grad der Sprachbildung vorausgehen. Aber diese führt nun auch unmittelbar in dasselbe hinüber. Die Wahl der Klassiker beruht auf der geistigen Reife und manchen individuellen Umständen des Schülers. Man verwirre ihn nur nicht durch mehrere zu gleicher Zeit; es ist in der That unbegreiflich, wie man so unpädagogisch seyn, und ihm oft die verschiedenartigsten Schriftsteller zugleich zu exponiren giebt, da es doch seines ganzen Geistes bedarf, um in Einen einzudringen, und da kaum der gebildete Mann zwey gehaltvolle Schriftsteller zu gleicher Zeit lesen kann. Und ein Lesen des Klassikers ohne Eindringen in seinen Geist ist verlorene Arbeit. Am besten wohl, immer ein Prosaiker und ein Poet. Im Griechischen fängt man nach nunmehrigen mehrfachen Erfahrungen am besten mit dem Homeros an. Und da man den Schüler doch allmählig mit den meisten Klassikern bekannt machen will, so führe man ihn nur in jeden ein, so daß er Lust gewinnt, in seinem Privatstudium denselben fortzulesen, oder einen andern zu wählen.

Im Ganzen muß hier der Lehrer ebenfalls statarisch verfahren, aber auf eine andre Art. Das gemeine Grammatische muß jetzt abgethan seyn, also kommt nur das Höhere und dabey eines jeden Schrift-

stellers Eigenthümliches vor; hierzu aber noch die antiquarischen, mythologischen u. dergl. Bemerkungen. Erst wenn der Schüler so mit seinem Schriftsteller ganz bekannt geworden ist, hat die kursorische Lektüre ihren Nutzen.

Damit vereinigen sich nun die eigentlichen Styl- und dann auch die Sprechübungen, weil der Schüler nunmehr seinen Cicero in Saft und Blut verwandelt.

Es giebt also zwey Stadien in Erlernung der alten Sprachen, das grammatische und das klassische. Das erstere hat zwey Ordnungen, die Etymologie und die Syntaxis. Wenn nun der 8jährige Knabe in Verbindung mit seinen Gedächtnißübungen mit der Etymologie anfängt, so wird er ungefähr $1\frac{1}{2}$ Jahre damit zubringen, bis er zur Syntaxis kommt, wobey er ebenfalls etwa $1\frac{1}{2}$ Jahre verweilen wird. Er kann also in seinem 12ten Jahre schon in die klassische Schule eintreten. Allein hier müßte er doch Anfangs noch an leichteren Schriftstellern lange genug arbeiten, weil er noch nicht die Reife des angehenden Jünglings besitzt, die er zu den eigentlichen Klassikern mitbringen muß. Er hat wenigstens nichts versäumt, wenn er diese erst mit seinem 15ten Jahre, nur freylich genugsam vorbereitet, in die Hand nimmt. Jene Gedächtnißsachen der Sprache müssen indessen schon in jenem frühen Alter gelernt werden, wenn sie sich recht einprägen sollen. Würde man aber überhaupt erst mit dem 11ten Jahre anfangen, so müßten täglich etwa 2 Stunden auf diesen Unterricht verwendet wer-

den, und dann stünde zu hoffen, daß der Knabe mit Anfang seines 15ten Jahres zu glücklicher Stunde seinen Julius Cäsar, oder Livius, oder welcher es sonst seyn mag, in die Hand nähme.

Die Dauer der Schulzeit für das klassische Studium bleibt unbestimmt, denn es richtet sich theils nach den Vorkenntnissen, dem Talent und dem Fleiße des Schülers, theils nach dem Ziele, welches er sich vorsteckt. Ob er es schon im 17ten oder im 20ten Jahre beendigen möge, bleibt also den Umständen überlassen. Es wird füglich schließen mit einer Uebersicht der Mythologie und Antiquitäten, und der Literatur des Alterthums.

Hat nun der Schüler die griechische Sprache zur Grundlage dieses Studiums gemacht, so ist zwar der Vortheil für ihn erwachsen, daß er nachher mit der lateinischen früher fertig werden kann, und daß er den Geist mit der Sprache der Alten gründlicher versteht: allein dafür hat er weniger sein Gedächtniß bereichern können zum Schreiben und Reden der lateinischen Sprache. Nach unserer ganzen Lage scheint es also am besten zu seyn, daß man mit der lateinischen Sprache anfange, und nach der etymologischen Uebung von etwa $1\frac{1}{2}$ Jahr nach derselben Weise die griechische anfange, so daß diese nun noch die Nebensache macht, bis sie bey dem klassischen Unterricht als die Hauptsache hervortritt, und täglich ebenfalls 2 Stunden erhält. — Nirgends kommt so viel auf Präparation des Schülers an, als hier; seine erstarkte Kraft muß recht gymnastisch in der Inter-

pretation der Autoren und in den Exercitien (die nicht vergeblich so heißen) arbeiten.

Zwey Hauptfehler sind es, die häufig bey diesem Unterricht begangen werden. Entweder will man sogleich den Geist der Sprache lehren, und läßt vorher nicht genug den Buchstaben lernen, nicht bedenkend, daß man in der Sprache durch das Wort zur Idee gelange, und daß hier das Erlernen des Wortes und seiner Form so wie die Befestigung der Regel das Organ sey, wodurch man das tiefer liegende vernimmt. Oder man bleibt bey dem Buchstaben, und vergißt über der Sylbenstecherey den Zweck des Sprachstudiums. In jenem Falle blendet Anfangs die Oberflächlichkeit, besteht aber am Ende mit Schanden: in dem letzteren Falle giebt es, wenn es hoch kommt, pedantischen Humanismus, aber die Humanität geht leer aus. — Andre Sünden, die gegen die allgemeinen Gesetze der Methode laufen, brauchen wir nicht besonders zu rügen, ob sie gleich die Lehrer der alten Sprachen häufig genug begehen.

Die hebräische Sprache scheint eigentlich später als jene erlernt werden zu müssen, nämlich erst dann, wann der Jüngling seine Aufmerksamkeit darauf richtet, in das Gemüth selbst durch das Wort zu schauen, und nachdem er sich lange geübt hat, die Begriffe in den Worten zu verstehen, nun auch ganze Ideen in einem einzigen Worte verstehen kann. Denn die hohe Kindlichkeit der hebräischen Sprache giebt beynahe in jedem ihrer Worte ein tiefes Gemüth, und sie enthält ganz vorzüglich das Religiöse. Der Mechanis-

mus dieser Sprache kann ohnehin in kurzer Zeit eingelernt werden, soferne nur Uebung im Sprachlernen überhaupt vorausgegangen ist.

Von demjenigen Unterricht, welcher vom Mittelpunkt der Wissenschaft ausgeht, also aufhört pädagogisch zu seyn, haben wir hier nicht zu reden. Also auch nichts von dem akademischen Studium.

Uebersicht.

So fanden wir eine Methode des ganzen Unterrichts, wenn alles von früher Jugend auf nach der Ordnung erfolgt. Allein meistentheils ist diese gestört, und auch für solche Fälle muß man Rath haben. Die Einsicht in den regelmäßigen Gang giebt auch immer die Entscheidung bey den Ausnahmen an die Hand. Wir lernten die Lehrgegenstände nach ihrer Wichtigkeit kennen, und fanden einige mehr bildend als die andern. Diese waren Sprache und Geschichte. Wenn also doch einmal mehrere wegfallen sollen, so dürfen es diese am wenigsten; die Religionslehre darf ohnehin nie fehlen, und wir müssen auch die Mathematik noch festhalten. Freylich wird die Bildung auch alsdann noch unvollständig bleiben. So wäre in objektiver Hinsicht zu entscheiden. In subjektiver

verändert sich die Wahl. Denn hier kommt es theils auf die Fähigkeit, theils auf die äußere Lage und Bestimmung des Schülers an. Ist er im Elementarischen vernachlässigt und schon über das dafür geeignete Alter hinaus, so muß man irgend einen andern Gegenstand wählen, der grade seiner Kraft und Lust zusagt, und den man nun zur formalen Uebung bey ihm behandelt, — bey dem einen etwa Geometrie, bey dem andern Geographie, bey dem dritten Geschichte, bey dem vierten eine Sprache, bey dem fünften einige dieser Gegenstände zusammen u. s. w. Ist man in Absicht der Zeit beschränkt, die der Schüler auf sein Lernen verwenden kann, so muß man nach einer ähnlichen Wahl verfahren, und vorzüglich darauf sehen, was jetzt grade innerlich die Kraft des Schülers am meisten in Thätigkeit setzt; so lernte z. B. Herder, so Stilling und mancher andre ausgezeichnete Mann noch spät lateinisch und mehreres, indem sie während ihres andern äußerlichen Berufs mit ganzer Seele daran waren. Ist der Schüler träge und überhaupt von moralischer Seite für das Lernen erschlafft, so muß zwar auch durch Strafe und Belohnung, besonders durch Erregung des Ehrtriebes mitgewirkt werden, aber die Hauptsache ist doch alsdann, daß sein Selbstgefühl erweckt werde, und daß man hierzu einen Gegenstand für ihn wähle. So muß man auch Rücksichten auf den zerstreuungssüchtigen Schüler nehmen, indem man ihm nicht so vielerley giebt, als einem andern, — auf den langsamen, indem man ihn durch leichtere Fortschritte auf-

muntert, — auf den talentvolleren, indem man ihm Schwereres, oder mehrerley vorlegt u. dergl. Bey Schülern mit vorzüglichen Anlagen kann man unbedenklich einen eigenen Weg einschlagen, ja man sollte es; die Geschichte der Autodidakten und mancher großer Männer sagt uns das. Am meisten wohl, wenn eine entschiedene Anlage für einen bestimmten Zweig der Bildung hervorsticht. Oft wirkt es auch sehr vortheilhaft, wenn dem Schüler etwas schwer wird; denn alles sauer erworbene wird uns lieber. Immer wird der Lehrer nach den in unserer Theorie angegebenen Gründen das Rechte auszuwählen im Stande seyn.

In der That werden auch die meisten Lehrer in diesen Fall kommen. Je jünger ihre Zöglinge sind, oder je moralisch besser, oder je talentvoller, um desto leichter wird es seyn, sie in den regelmäßigen Gang der allseitigen Bildung einzulenken. Opfer müssen immer gebracht werden, nur sey nie die Menschheit das Opfer. Leider ist das noch oft genug der Fall, da nämlich, wo der Lehrer seinen Schüler auf Unkosten seiner Gesundheit und seines Herzens, oft auch seines Kopfes so antreibt, daß er etwas Außerordentliches leistet. Man rege nur recht den Ehrgeiz des jungen Herrn an, man setze nur dessen Leidenschaft des Neids oder Hochmuths u. dergl. in freyes Spiel, und man wird Wunder thun. O, es ist kein schweres Kunststück, wenn man es doch einmal mit dem bösen Geiste halten will, einen jungen Menschen in kurzer Zeit in der Sprache, oder Wissen-

schaft, oder wäre es auch in der Tanzgeschicklichkeit, sich so herrlich zeigen zu lassen, daß alle Welt ihm und dem Lehrer die größte Bewunderung zollt. Man darf ihm nur diesen Gegenstand mit seinem Lohn zu seinem Götzen machen, und seine ganze Kraft nur darauf zusammenziehen. — Ferne seyen doch endlich die Frevel der Art! Dafür laßt uns lieber in Nothfällen nur das erlaubte und leichte Mittel anwenden, nämlich einen Gegenstand eine Zeitlang ausschließend betreiben, aber so, daß überhaupt bey diesem Lernen die Kraft unsers Schülers wachse und sich die Lust für die weitere Bildung erzeuge.

Eine Theorie der Unterrichtskunst muß demnach das Wesen der Methode überhaupt entwickeln, und auf die besonderen Gegenstände anwenden. Sie muß den vollständigen Gang aufzeigen, um in den Geist, der alles Unterrichten der Jugend leiten soll, schauen zu lassen. Wir haben hiernach die Gesetze der Methode betrachtet, und sehen nun, daß sie sich auf die Naturgesetze der Entwickelung, nämlich der Gründlichkeit, der Stetigkeit und der Einfachheit zurückführen. Die Methode ist nichts anders als die Verwandlung des Unterrichts in ein Werk der Natur. Nur den Alten war es vergönnt, die Natur selbst darin frey wirken zu lassen, indem sie ihr nur einige Richtung gaben; bey ihnen kommt daher wenig von Methodik vor. Allein wir stehen nun einmal in einem von allen Seiten angebauten und bewohnten Lande, wir können nicht mehr zu der einfachen Natur selbst ganz zurückkehren: zurücklenken sollen wir nur auf

ihren Weg, und glücklich genug, wenn wir in der Menge des Stoffes, welchen unsere Kultur der lernenden Jugend darbietet, uns nicht verirren, sondern den Pfad betreten, wo wir die innere Wirksamkeit der Natur ergreifen, die dann das Geschäft selbst betreibt. Dieses Zurücklenken in den Weg der Natur soll eigentlich die Methode seyn; höheres kann sie nichts wollen, und mehr kann man von ihr nicht verlangen. So wie die Kultur sich mit der Natur versöhnt, so wird sie Bildung, und so wie der junge Mensch auf dem Wege der Natur entwickelt wird, so erwächst in ihm die Menschheit. Das ist die Aufgabe aller Methode und Unterrichtskunst. Völlig wird sie nie gelöset seyn, diese Aufgabe, und das Vollendete in der Methode wird nie ganz aufgefunden werden: aber verkennen dürfen wir doch hierin nicht den Vortheil unserer Zeit, wenn wir nicht stumpfsinnig oder ungerecht seyn wollen, daß man der tieferen und vollständigeren Einsicht in das Lehr- und Bildungsgeschäft der Jugend um viele Schritte näher gekommen. Auch stehen nun einmal gewisse Grundsätze, welche den sinn- und geistvollen Lehrer schnell weiter führen, als anerkannte Wahrheiten fest.

Aus dem Verhältniß der Natur und der Methode gegen einander erklärt es sich, warum uns bey jedem Gegenstande ein doppelter Gang erschien, der natürliche oder freyere, und der gesetzlich bestimmende; es erklärt sich uns auch, warum derjenige, welcher mehr Erzieher als Lehrer ist, sich ersterem zuneigt, dagegen der minder pädagogische und strengere Lehrer dem letz-

teren, warum aber die Unterrichtskunst eigentlich in der Verbindung von beidem besteht. Ja, dieses Verhältniß führt uns noch weiter. Es zeigt sich uns ungefähr wie das zwischen Gemüth und Verstand. Der ganze Unterricht ist im Grunde mehr das Werk der bestimmenden Menschenhand, und die Erziehung in ihrem Ganzen mehr das freye Werk der Natur, nur freylich auch unter verständiger Leitung, so daß in dem ganzen Bildungsgeschäft derselbe Gegensatz erscheint, der sich durch alles Einzelne aufklärend durchführen läßt.

Wenn also die Erziehung (im engsten Sinne des Wortes) mehr das mütterliche und der Unterricht mehr das väterliche Geschäft ist, so kann die wahre Bildung nur durch die Eintracht und Zusammenwirkung von beidem entstehen; sie gedeiht nur durch den Genius der Menschheit. Das Gemeinsame, was das Kind als Bildsamkeit für die Erziehung sowohl als für den Unterricht mitbringen muß, bleibt immer die Aufmerksamkeit. Daher ist auch diese erste Kindestugend die Krone des vereinigten elterlichen Einflusses auf das Kind.

Anhang.

Anordnung des Unterrichts.

Der Jugendunterricht gehört zum Ganzen der Erziehung; er wird also nach dem Grundsatze der Kraftbildung wirken. Auf der einen Seite lenkt die Erziehung die Kraft in ihrem freyen Spiele und in ihrer Vielseitigkeit, auf der andern giebt ihr der Unterricht auf das Einzelne hin eine bestimmte und gesetzliche Richtung. Je mehr also auf der einen Seite geschieht, desto mehr muß auch auf der andern das Entsprechende geschehen, um das Ganze zu bilden; auch muß der Mangel des einen durch das andre ersetzt werden. Wo die Erziehung weniger thut, muß der Unterricht desto mehr thun, und umgekehrt; wo aber sie schon sehr bildend wirkt, da hält sich der Unterricht desto bestimmter an das Einzelne, weil das sonst über die Bildung des Ganzen vernachlässigt würde. Es giebt also zwey Hauptsysteme des Unterrichts, das erste für Kinder, welche übrigens vortrefflich erzogen werden, das andre für solche, die nicht diesen allseitig bildenden Einfluß erfahren.

Die erste Anordnung des Unterrichts. Hier wird immer nur weniges nach Verhältniß gelehrt, und nur grade das, was in dem natürlichen Entwickelungsgang als dasjenige hervortritt, worin jetzt eben die Kraft am meisten angestrengt werden muß. Wir finden daher, daß Kinder, welche von bildenden Menschen umgeben sind, und hier zu freygewählter Beschäftigung erweckt werden, oder die bey den Ihrigen vieles sehen und hören, was sie aufklärt, oder die durch eine erweckende Natur, oder was sonst der Art auf sie einfließt, erregt werden, vielleicht durch eine gute Privatstunde mehr lernen, als andre eben so fleißige in der den ganzen Tag sie beschäftigenden Schule. Die Kraft wächst nämlich im Inneren durch den unmerklichen Zufluß, der von allen Seiten herkommt, und die Anstrengung des einfachen Unterrichts verbreitet sich formal auf die ganze Empfänglichkeit, und material zieht sie alle übrigens erhaltenen Eindrücke auf Einen Punkt der Verarbeitung. Man gebe also solchen begünstigten Kindern täglich nur einige Lehrstunden, leite aber ihre Thätigkeit so, daß sie immer kräftiger sich selbst beschäftigen; und nur dann, wenn sie erschlaffen, greife man ihnen durch mehr Unterricht unter die Arme. *) Wir würden etwa folgenden Lehrplan vorschlagen.

*) Herr Niethammer gebraucht in seinem gehaltreichen Werke: der Streit des Philanthropinismus und Humanismus (Jena 1808.) den Ausdruck Erziehungsunterricht als eine vortreffliche Bezeichnung, wohin auch jede Schule wirken solle: allein wir möchten dieses Wort lieber für die obige

Von 6 — 8 Jahren: Zeichnen (Formenlehre), Schreiben, Lesen, Erzählen, Singen, täglich 2 Stunden;

von 8 — 10 Jahren: Anschauungslehre der Zahlen- und Maaßverhältnisse, grammatische und dabey Gedächtnißübungen; das Obige fortgesetzt; zusammen täglich 3 Stunden;

von 10 — 14 Jahren: hauptsächlich Sprachstudium und Mathematik — das Uebrige als Nebensache, etwa nach Zeit und Umständen abwechselnd; täglich 4 Stunden;

von 14 — 18 Jahren: Sprachstudium und Geschichte; täglich 4 Stunden; hierzu nach Gelegenheit die andern Gegenstände nebenbey.

Die Abänderungen für Mädchen ergeben sich leicht; statt des mathematischen und Sprachstudiums treten die weiblichen Kunstarbeiten ein. Nach Umständen läßt sich der Plan noch mehr vereinfachen. Töchter aus edlen Familien bedürfen noch weniger der mehrerley Lehrstunden, als die Söhne, weil die Vielseitigkeit und der Takt des weiblichen Geistes noch mehr von selbst das Rechte findet, und mitten in der fortgehenden häuslichen Geschäftigkeit sich beständig belehrt. Darum giebt es nach Verhältniß

bestimmtere Art des Unterrichtens behalten, da doch im Grunde jeder wahre Unterricht der Erziehung dient.

weit mehr gebildete Töchter edler Herkunft, bey wenigem eigentlichem Unterricht, als Söhne, indem die Knaben und Jünglinge tüchtig zum Lernen wollen angehalten seyn, wenn sie nicht verwildern sollen. Da der männliche Geist sucht zu gestalten, der weibliche zu verkörpern, so mußte man jenem das Körperliche gewissermaßen wegnehmen und diesem es geben, d. h. die Mädchen mehr im Anschaulichen und Häuslichen beschäftigen, allein der Genius der Erziehung muß beide zum Höheren hinauflenken.

Diese erste Anordnung des Unterrichts erfodert Privatstunden. Denn diese sind doch eigentlich solche Lehreinrichtungen, die ganz zu der häuslichen Erziehung gehören, und insoferne auch ihren großen Nutzen haben können. Ob mehrere oder nur Ein Kind die Lehrstunde erhält, das macht nicht das Eigenthümliche dieses Unterrichts aus. Der Gegensatz ist die Schule. Diese ist hervorgegangen aus dem Allgemeinen der Menschheit, inwieferne nämlich die Bildung durch den Unterricht bewirkt werden kann. Sie besorgt also diesen in allen jenen Gegenständen, die nur zur Bildung dienen. Ob es eine öffentliche oder eine Privatanstalt ist, macht hier keinen Unterschied. Die Hauptsache aber ist, daß sie alle Unterrichtsgegenstände befasse und sie naturgemäß zur Gesammtbildung anordne.

Würde man nun in der Nothwendigkeit seyn, bey dem Mangel guter häuslicher Erziehung, die Kinder schon frühe, etwa von 5 Jahren, in die Anstalt aufnehmen zu müssen, so gäbe es vorerst eine Spiel-

schule, wo die Kinder von 5 — 7 Jahren mit Sinnenübung u. dergl. beschäftigt würden und unter Aufsicht spielten. Dann giebt es für den material-formalen Unterricht die Elementar-, d. i. die Vorbereitungs-Schule, für den materialen die Real- oder Anwendungs-Schule, welche letztere entweder die allgemeinere Bildung des Bürgers befaßt, oder die höhere des Gelehrten, oder eine besondere z. B. für den Militairstand. Da es mehrere Gegenstände giebt, welche gewöhnlich bey einer Anzahl von Schülern besser gelernt werden, als von dem Einzelnen, und da man für jeden Einzelnen nicht alle Lehrer finden kann, wie er sie bedarf, so sind die Schulanstalten von der größten Wichtigkeit. Dieses ist eigentlich ihre pädagogische Wichtigkeit; von der politischen ist hier nicht die Rede, aber der Staat setzt jene voraus, und benutzt sie zu seinem Zwecke, weil er die Bildung seiner heranwachsenden Glieder wollen muß.

Die Schule ist daher aus einem zwiefachen Gesichtspunkte zu betrachten, einmal als eine aus dem Inneren des Unterrichts hervorgehende Anstalt, dann aber auch als eine solche, die man um des äußerlichen Zweckes willen errichtet, um nämlich zu gewissen Kenntnissen und Geschicklichkeiten Gelegenheit zu geben. Wir nennen jene die pädagogische, und diese die politische Bildungsanstalt.

1. Schulanstalten.

Die Schule als pädagogische Bildungsanstalt geht aus dem Wesen des wahren Unterrichts hervor; sie ist eine Foderung der Methode. Hier muß alles so eingerichtet seyn, daß der zweckmäßige Unterricht auf die beste Art ertheilt wird, nämlich so, daß jeder Schüler lernt, wie er nur irgendwo lernen kann. Da nun der material-formale Unterricht auf die Entwickelung der Natur in ihren allgemeinen Gesetzen berechnet ist, so eignet sich die Vorbereitungs-Schule ganz zu jenem Erfoderniß, dagegen müßte der Schüler, welcher die Anwendungsgegenstände lernt, mehr nach seiner Subjektivität behandelt werden. Indessen würde die letztere Schule deßhalb nur eine andere Einrichtung bedürfen als die erstere. Die Elementar-Schule ist also in der Regel dem Kinde zuträglicher als die Real-Schule.

1) Die Vorbereitungs-Schule lehrt nach dem Obigen die zwey Hauptgegenstände des Elementarunterrichts, die Größen- und Formenlehre und die Sprachlehre; denn die Religionslehre gehört, nach den ebenfalls oben angegebenen Gründen, in keine Schule. Nun kann aber nur der strengere Gang jedes Unterrichts die Hauptsache in der Lehranstalt seyn, da sie den freyeren zur gemüthlichen Thätigkeit des Schülers nur anregt und mittelbar leitet. Mathematik und Grammatik bleiben also die Haupt-

sachen solcher Schulen, und in Verbindung mit diesen Zeichnen, Schreiben, Lesen, Singen, so weit man es nun in den schönen Künsten und in den Geschicklichkeiten bringen kann.

Alles dieses wird täglich gelehrt, weil nur die tägliche Uebung das Elementarische zur Vollendung bringt, bis nämlich der Schüler das Lernen gelernt und sich gegen die Zerstreuung bey unterbrochenem Unterricht gesichert hat. Es giebt also täglich hier vorerst 4 bis 6 Lehrstunden, nachher mehrere.

Die Anordnung ergiebt sich aus dem Obigen. Zu gleicher Zeit beginnt die mathematische, die grammatische, die Zeichnungs- und die Sing-Lehrstunde, und bald kommen die für die Lese- und Schreibe-Uebungen hinzu. Die körperlichen Uebungen fangen ebenfalls schon frühe an, und zwar schulmäßig in Handgeschicklichkeiten.

Am schicklichsten dürfte man wohl die mathematische und Zeichnungsübung vereinigen, im Anfang in Eine, allenfalls zweymal des Tages, und nachmals in Zwey auf einander folgende Lehrstunden, so daß die mathematische für die Zeichnungsübung gleichsam stimmt, und in dieser der Schüler von der geistigen Anstrengung, welche jene fodert, ausruhend zu einer mehr äußerlichen Thätigkeit übergeht. Auch hierdurch würde man die Verbindung von Wissen und Können um so vollständiger bewirken.

Eben so lehren wir nach einander Anfangs in Einer und nachher in Zwey auf einander folgenden Stunden die grammatischen Uebungen, und die im

Sprechen, Erzählen, mündlichen Vortrag überhaupt. Auf diese folgt wohl am schicklichsten die Schreibeübung, und zwar, wenigstens im Anfang, zweymal des Tages. Hierauf gymnastische Uebungen. Denn das Schreiben setzt eine gewisse körperliche Ruhe voraus, macht aber eine darauf folgende Bewegung des ganzen Körpers für die Gesundheit nothwendig.

Die Leseübungen wären ebenfalls zweymal des Tags vorzunehmen, nicht grade jedesmal länger als eine halbe Stunde. So auch die Singübungen. Diese sind des Morgens frühe als reine Stimmung der Stimme vorzüglich gut, aber gegen Abend als bessere Uebung des Singens, weil die Stimme des Nachmittags etwas lebendiger und stärker zu seyn scheint. Das Singen kann dem Lesen unmittelbar vorhergehen, aber nicht umgekehrt, weil der Ton der Stimme durch das Lesen etwas rauher wird.

Aber auch die Gedächtnißübungen treten um die Zeit ein, wenn das Kind lesen lernt, nämlich mit dem 8ten oder 9ten Jahre. Was hier gelernt wird, seyen hauptsächlich Materialien für die Geographie, für die Sprachkunde, und für das künftige Geschichtsstudium. Hierzu nimmt man Vormittags ungefähr Eine ganze Stunde, worin der Lehrer durch lautes Sprechen auswendig lernen läßt, wie oben gezeigt worden. Dieses schließt am besten an die Leseübung an. Hierauf mögen nun Handarbeiten folgen, z. B. bey Mädchen für weibliche Geschicklichkeiten, etwa Eine Stunde Vormittags und Eine oder Zwey Nachmittags.

Und so ergiebt sich für die Schule folgende Tagesordnung:

Vormittags: 5 Lernstunden.

zusammenhängend drey Stunden: Singen, Lesen, Gedächtnißübung, Handarbeiten;
hierauf eine halbe Stunde für Spiele mit freyer Bewegung;
dann Eine Stunde Mathematik (Rechnungsübungen);
dann eine halbe Stunde Schreiben;
endlich eine halbe Stunde Gymnastik.

Nachmittags: 5 Lernstunden.

zusammenhängend zwey Stunden: Sprachlehre, Mathematik, Zeichnen;
eine halbe Stunde ruhige Bewegung im Spiele (etwa Vesperbrod);
Eine Stunde Lesen, Schreiben;
eine halbe Stunde Singen;
Eine Stunde Handarbeiten;
eine halbe Stunde Gymnastik;

Die Vormittagszeit ist mehr für die sitzende Thätigkeit geeignet.

Zu diesen 10 Schulstunden kommt noch Eine Stunde für die Andachtsübungen und den Religionsunterricht, die nach Schicklichkeit Morgens oder Abends genommen oder vertheilt werden kann.

Also wäre der Tag, die Spielzeit mit inbegriffen, in 11 Stunden vertheilt; hierzu nun noch etwa 4 Stunden für Speisen ꝛc., so bleiben 8 bis 9 Stunden zum Schlafen, wie es der Jugend in diesem

Alter grade nöthig ist. Das wäre nämlich die Schulzeit für das Alter von 7 oder 8 bis höchstens 12 Jahren, und mit dem Cyklus derselben ist der Vorbereitungsunterricht völlig erschöpft.

Da nun im Anfang nicht sogleich alles zusammen eintritt, auch die Kraft noch nicht zur stärkeren Anstrengung reif ist, so können allerdings im ersten Jahre, auch etwa in den ersten beiden, die Lehrstunden auf 4 bis 6 täglich beschränkt werden. Zuviel sind übrigens die 11 nicht für den 8jährigen Knaben, weil dazu weiter keine Vorbereitungs- und Wiederholungsstunden gefodert werden; die ganze Thätigkeit den Tag über ist darunter begriffen, und die Abwechselung dient nebst der Spielzeit zur nöthigen Erholung. Uebrigens finden Kinder-Festtage dabey statt, z. B. zu kleinen Reisen und großen Spaziergängen, zu Schmetterlings-Jagden u. dergl. Allerdings muß der Elementarunterricht sich in mehrere Jahre ausdehnen, und folglich in dem Anfang verhältnißmäßig größere Spielzeit gestatten, weil er sonst entweder Frühreife bewirkte, oder wenn den ganzen Tag dasselbe getrieben würde, ohne sonderliche Fortschritte zu machen, einschläfern müßte.

Da die Mädchen nicht alle diese Gegenstände lernen, und mehrere nicht grade bis zu der vollkommnen Uebung, wie die Knaben, und da sie überhaupt gelehriger sind, und sich etwas schneller entwickeln, so wird für ihre weibliche Beschäftigung Zeit gewonnen. Uebrigens bleibt immer noch Zeit für musikalische und andre Geschicklichkeiten, da die Lehrstunden

der Gymnastik und der Handarbeiten sich zum Theil hierzu verwenden lassen.

Der ganze Plan ist auf den Mittelgrad der Fähigkeiten berechnet; gewiß aber werden viele Schüler in früherer Zeit mit allem diesem fertig werden, und da manche wohl schon mit 6 Jahren eintreten, so möchte wohl der größere Theil schon mit 11 Jahren die Vorbereitungs-Schule verlassen. Deßhalb muß gesorgt werden, daß keiner aufgehalten wird; jeder muß sogleich in eine höhere Ordnung eintreten, wie er nur in seiner bisherigen fertig ist. Es gilt also um die Klassifikation in der Schule.

Der Unterricht bleibt aber in der Vorbereitungs-Schule dem Wesen nach einerley, nur die weiteren Fortschritte machen den Unterschied, also giebt es durch die Natur der Sache keine bestimmte Abtheilung der Ordnungen, vielmehr richten sich diese nach den Schülern, die grade zusammen auf einer Zwischenstufe stehen. Alle befinden sich in einem fließenden Fortgange, man könnte daher alle Schüler mit jedem Tage als zu einer höheren Ordnung fortgerückt ansehen, wenn nicht manche zurückblieben, manche schneller vorwärts schritten, manche neu hinzukämen. Es bleibt also in dieser Schule, wie im Strome des Flusses, wo alles in Bewegung stetig vorwärts geht. Man wird daher die Ordnungen immer so machen müssen, wie die Schüler sich selbst von den andern abscheiden, und folglich manchmal mehrere, manchmal wenigere. Bey einer zahlreichen Schule würde es z. B. in der Formen- und Größenlehre

gewöhnlich 6 — 8 Ordnungen geben. Aber ein Ober- und ein Unterlehrer zusammen können bequem in Einem Zimmer 3 — 4 Ordnungen unterhalten. Zuweilen könnte wohl auch ein Schüler allein bleiben, wo er denn freylich seinen eignen Unterricht erhalten müßte; allein dieser Fall läßt sich leicht verhüten, und der Schüler könnte wohl zu der höheren oder niedrigeren Ordnung, die ihm zunächst steht, mit Nutzen gebracht werden. Wer fortschreitet, kann täglich in die höhere Ordnung eintreten; nur sey man nicht zu voreilig damit, daß man ihn nicht etwa wieder zurück versetzen müsse, und dann auch, daß man das Hinaufrücken nicht etwa als eine Prämie behandle, weil bey dem rechten Lernen der Schüler nur da seyn will, wo er lernen kann, und weil es ihm nur um das Lernen gilt. Aus demselben Grunde findet auch in der Ordnung selbst keine Rangordnung ihrer Schüler statt.

Daß übrigens ein Schüler bey einem Gegenstand in einer höheren, bey einem andern in einer niederen Ordnung seyn kann, versteht sich von selbst. Im Ganzen genommen wird aber diese Verschiedenheit nie groß seyn da, wo man alles gut lehrt.

2) Die Anwendungs-Schule, und zwar

a) in ihrer Allgemeinheit, als Anstalt zur Schulbildung des Menschen, d. i. die vollständige Real-Schule, hat zum Gegenstande alle die Kenntnisse und Geschicklichkeiten, welche zum gebildeten Menschenleben überhaupt gehören, wie wir sie oben verzeichnet haben. Da nun nach obigen Grundsätzen

immer nur Ein Gegenstand als Hauptsache betrieben wird, (unsere Vorfahren hatten dieses im Sinne bey dem Ausdruck: man müsse nur erst in der Sache das Eis brechen,) so giebt es hier eine Abtheilung in so viele Klassen, als es Hauptgegenstände giebt. Nebenbey geht aber jener formale Unterricht in mehreren seiner Zweige weiter fort. Hieraus nun folgende Einrichtung:

1) Der Unterricht für alle Klassen:
Mathematik, Sprachkunde, Geschicklichkeiten und schöne Künste; manche Uebungen nehmen freylich ab, oder gehen mit andern zusammen, z. B. das Lesen.

2) Die Klassen:
Erste Klasse. Erd- und Himmelskunde;
Zweyte Klasse. Naturkunde;
Dritte Klasse. Geschichte.

An jede derselben schließen sich Nebenkenntnisse an, z. B. aus der Technologie. Es zerfällt jede in Ordnungen nach den oben angegebenen Kursus, also in bestimmtere Ordnungen, als in der Vorbereitungs-Schule. Auch vereinigen sich allmählig diese Gegenstände, wie wir oben sahen. Wenn man nun den geographischen Unterricht vollendet hat, so benutzt man diesen ganz für den physikalischen, und dieses alles wird am Ende für den historischen benutzt, dessen erster Kursus in der früheren Klasse anfing. Wir bedürfen daher für die geographische Klasse etwa $1\frac{1}{2}$ Jahre, aber für die naturhistorische dann höchstens

nur 1 Jahr, weil schon wenigstens Ein Kursus desselben vorher vorkommt, und so für den geschichtlichen ebenfalls nur Ein Jahr, also zusammen 3 bis 4 Jahre für die Real-Schule. Allein der Uebergang in diese Schule darf nicht grade ein scharfer Abschnitt seyn, schon in der vorhergehenden kann das letzte Jahr der geographische Unterricht ertheilt werden, so daß er jetzt nur noch ein halbes Jahr fortdauert. Der Knabe, welcher mit 12 Jahren eintritt, hätte sie mit 15 aufs längste gerechnet vollendet; besser freylich, wenn er 10jährig schon eintrat, um 13jährig auszutreten. Abgekürzt können dem Einzelnen weder die Klassen noch die Ordnungen werden, wie es bey dem Vorbereitungsunterricht angeht, denn die Kursus gehen immer ihren bestimmten Gang fort. Wenn also der Schüler sich durch gute Fortschritte auszeichnet, so hat er zwar nicht einen Vortheil der Zeit in der Nacheinanderfolge, aber einen desto größeren im Nebeneinanderseyn. Er kann nämlich dann mehreres dabey lernen, als die andern, und es besser verarbeiten. Und grade so soll es seyn; so wie der junge Mensch weiter heranwächst, so muß er auch in seinem Lernen nach einem festen Stufengange freyer und selbstständiger werden. Wir müssen deßhalb noch einige Lehrgegenstände zum beliebigen Lernen in der Bürgerschule anordnen. Diese wären wohl: französische Sprache, allenfalls noch einige andre neuere Sprachen; Lateinisch; Buchhalterkunst.

Wenn nun alles dieses zweckmäßig gelehrt wird, so bedürfen wir für die Fortsetzung des formalen Unter-

richts täglich im Anfang etwa 6, nach dem ersten Jahre aber nur 4, und endlich nur 3 Stunden (mit Inbegriff der Gymnastik), weil nämlich manches unter einander sich vereinigt, auch mit dem Klassenunterricht eingeht, und nicht mehr grade täglich braucht betrieben zu werden. Für den Klassenunterricht bedürfen wir Anfangs Eine, nachmals Zwey Stunden täglich. Hierbey aber giebt es nun auch allmählig Privatübungen, wie Präparation, Repetition, z. B. Lektüre der Reisebeschreibungen, um das Gelesene vorzutragen, Aufschreiben des Erlernten ꝛc. Und für die beliebigen Gegenstände noch 2 Stunden täglich. Auf solche Weise hat der Schüler des Tags über etwa 8 Lernstunden, welche aber zum Theil (wie Musik, Gymnastik, Zeichnen —) zur Erholung dienen.

b) Die besonderen Anwendungs-Schulen folgen der Natur nach auf die allgemeine, weil die besondere Bildung des Berufs sich immer auf die allgemeine des Menschen gründen muß. So giebt es Schulen für das Militair, für den Handelsstand u. s. w. Das Besondere wird alsdann sehr gut in 2 Jahren erlernt werden; also von 14 bis 16 Jahren wird mancher diese Schule besuchen. Sie giebt nur eine noch bestimmtere Anwendung der Anwendungslehren, und sie richtet sich nach den äußerlich aufgegebenen Zwecken. Aber im Naturgange zur Ausbildung liegt diejenige besondere Anwendungs-Schule, welche man Gelehrten-Schule nennt.

Die Gelehrten-Schule ist die Anstalt, welche zur höchsten Bildung der Menschheit hinführt. Sie

darf also nicht die niedere Stufe überspringen, sonst wäre es überhaupt nicht Bildung, denn es wäre nicht Entwickelung. Sie beginnt also mit Beendigung der Real-Schule, also gewöhnlich nicht vor dem 15ten Jahre, d. i. mit dem angehenden Jünglingsalter. Sie enthält das klassische Studium, also die alten Sprachen sammt der Geschichte. Dieses ist nämlich Hauptsache. Die Mathematik wird dabey fortgesetzt als zur Schule gehörig, wöchentlich Einige Stunden sind dazu hinreichend; die übrigen Gegenstände dauern nur etwa in Privatstunden fort. Die alten Sprachen sind schon bis auf einen gewissen Grad erlernt, indem man den Schüler, den man zur höheren Bildung bestimmt glaubt, in seinen Gedächtniß- und grammatischen Uebungen dafür vorbereitet. Er wendet also nunmehr seine Sprachkenntnisse zum Studium der Klassiker an, und verbindet damit Uebungen. Wenigstens 3 Lehrstunden täglich für die griechische und lateinische Sprache, und 2 für Geschichtsstudium. Hierzu gehört denn auch Mythologie und Alterthumskunde. Beides muß so viel möglich aus den Klassikern selbst gelernt werden, damit es zu freyer Aneignung erlernt, und vorerst in der Sache selbst geschaut werde; erst später liegt die Reflexion und die Anordnung zum Ganzen. Da die freye Thätigkeit des Schülers jetzt schon stärker seyn, und mit seinen Fortschritten zunehmen muß, so müssen die Schulstunden abnehmen, um Muße genug für die Privatbeschäftigung übrig zu lassen. In dem letzten Jahre würden 4 des Tags eher zu viel als zu wenig seyn.

Denn man muß auch für die Privatstunden Zeit übrig lassen, die etwa in der Musik, in den neuen Sprachen u. s. w. ertheilt werden. Dieses alles wird nämlich dem Privatunterricht überlassen, da es nicht wesentlich für die Bildung eines jeden Einzelnen gehört, und man den subjektiven Verhältnissen nicht zu viel vorgreifen darf.

In der Gelehrten-Schule bilden sich der Natur nach drey Klassen. Die erste behandelt die Klassiker noch mehr grammatisch, die zweyte mehr nach dem Inhalt, die dritte zur Bildung des Styls sowohl als der Interpretir-Geschicklichkeit. Der Uebergang zu dem klassischen Studium ist nämlich die Sprache selbst; die grammatischen Uebungen müssen also noch eine Zeit lang die Hauptsache seyn. Weil sie aber beständig zur Einsicht des Inhalts hinführt, so wird bey dem Schüler allmählig das Interesse für die Sachen des klassischen Bodens so stark eintreten, daß dieses seine Hauptbeschäftigung ausmacht. Und weil er hierbey Sprache und Sache zugleich gewinnt, so wird er die Geschicklichkeit der Beurtheilung und Darstellung nunmehr desto vollkommner üben. In der ersten Klasse ist er demnach noch hauptsächlich mit der Sprache beschäftigt, in der zweyten mehr mit der Sache, und in der dritten mehr mit der Vereinigung von beidem; was die beiden früheren Klassen einfach, obwohl nicht einseitig, betreiben, muß sich in der obersten völlig durchdringen.

Es ist kaum nöthig, daß man noch Unterabtheilungen in diesen drey Klassen mache. Denn es sollen

überhaupt nur vorbereitete Schüler in die Gelehrten-Schule, oder, wie sie bezeichnend heißt, in das Gymnasium aufgenommen werden; sie müssen bey ihrem Eintritt alle zum klassischen Studium reif seyn, folglich so ziemlich auf Einer Stufe stehen. Wer nun zurück bleibt, ist nur genöthigt desto länger in seiner Klasse zu verweilen. Auch ist es ja hier mehr das intensive Arbeiten, als eine Veränderung des Lehrstoffes; und so können mehrere Schüler von verschiedenem Grade der Kraft sich recht gut an Einem Gegenstande versuchen, und wenn einer ihn früher bezwingt, so mag ein andrer sich länger daran üben. Es ist ganz den gymnastischen Uebungen des Leibes ähnlich. Der Lehrer muß deßhalb jeden in seine eigne Thätigkeit versetzen und darin möglichst anstrengen.

Die Lehrgegenstände auf dem Gymnasium sind die griechische und die lateinische, Sprache, und die Geschichte; die Mathematik geht nebenbey weiter fort. Da eigentlich jeder Schüler zu der ersteren verbunden ist (nach den oben angegebenen Grundsätzen), und also hierzu ebenfalls vorbereitet seyn muß, so giebt diese Sprache keinen Grund zu einer besonderen Abtheilung. Nur in solchen höheren Schulen, welche nicht diesen einfachen Plan haben, d. h. fast durchaus in den jetzt bestehenden, tritt der Fall ein, für die griechische Sprache eine eigene Klassifikation zu machen, wie es die besseren hin und wieder gethan haben. In Absicht der Geschichte dürfte es eher nöthig seyn; indessen sollte doch auch hierin der

Gymnasiast gehörig vorbereitet seyn, und ist er etwa versäumt, so hole er das lieber in Privatstunden nach. Dasselbe gilt von der Mathematik.

Die Hauptsache ist also, daß man sehr strenge in der Aufnahme der Schüler sey. Nie ist es ein Vortheil für diese, wenn sie unvorbereitet eintreten, und die ganze Schule leidet dabey. Der Lehrgang muß hier rein und ungestört bleiben. Denn jeder Schüler ist hier ein Mitarbeiter an dem gemeinsamen Werke, jeder muß Kräfte genug mitbringen, um die Sache durchzuarbeiten, jeder muß den andern erwecken und stärken. Der Anblick eines vollendeten Gymnasiums nach dieser Idee müßte in der That etwas Herrliches seyn. Der eine Schüler exponirt seine Aufgabe, der andre wird zu einer Bemerkung aufgefodert, der dritte muß sie berichtigen, der vierte wird auch befragt, der fünfte bringt von selbst seinen Beytrag, und endlich werden sie alle daran gewöhnt, versteht sich sine ira et studio, bey Einer Stelle zusammen zu arbeiten, einander zu berichtigen, Ideen mitzutheilen — es wird ein gegenseitiges Erregen und Erregtwerden, und in frischem und frohem Leben geht das Werk vorwärts (fervet opus). Grade diese Schule ist dazu gemacht; hier ist alles wahrhaft gymnastisch. *) Ein tüchtiger Lehrer, der aber

*) Herr Schleiermacher (gelegentl. Gedanken über Univers. Berlin 1808) erklärt ebenfalls die Schulen für „ganz gymnastisch, und die Kräfte übend, und so besitzen sie — wie er sich weiter ausdruckt — ihren fremden Namen mit Recht. Den Knaben von besserer Natur und hervorstechenden Gaben ꝛc. überneh-

durchaus nicht bloßer Humanist seyn darf, bey dem pädagogische Anlage und Kunst unerläßliche Bedingung ist, kann hiernach das angenehmste und gedeihlichste Geschäft betreiben.

Hieraus folgt, daß zu starke Frequenz eines Gymnasiums nicht zu seinen Vorzügen gehört. Sie wird von selbst zu ihrer beschränkteren Zahl zurückgehen, sobald man mit Festigkeit jene Grundsätze bey der Aufnahme befolgt. Es soll ja noch vorbereitende Schulen, es soll ja Privatunterricht u. dergl. geben. Eine andre sehr erfreuliche Folge ist die, daß man alle jene leidigen Treibmittel, und daß man fast gar keine polizeyliche Zucht bey solchen Schulen wird nöthig haben. Jeder treibt sich selbst und wird von allen andern getrieben, und Alle treibt die Sache; dabey sind sie immer in die Sache vertieft und in

men sie.“ — „Aus dieser Ursache sind mit Recht Grammatik und Mathematik — (doch auch Geschichte) — die Hauptgegenstände auf Schulen, ich möchte sagen die einzigen, welche mit einem Anklang von Wissenschaftlichkeit können vorgetragen werden.“ — „Die Schulen geben in den öffentlichen Prüfungen eine Ausstellung, die ganz gymnastisch ist, und nur zeigen kann, wie weit die intellektuellen Kräfte für das Wissen geübt sind. Literärische Produktionen kommen ihnen als solchen gar nicht zu, weil nichts öffentlich erscheinen soll, was nicht die Wissenschaft weiter fördert. — Daher es in vieler Hinsicht ein vortreffliches Zeichen für eine Schule ist, wenn – Programme oder Einladungsschriften der Vorsteher — gar nicht gefertigt werden.“ – Dieser Zusammenstimmung unsrer Ideen im Wesentlichen, muß ich mich erfreuen; denn die besondre Rücksicht Schl. auf die Wissenschaft, so wie auf mehrere Arten von Schulen, kommt hier nicht in Betracht.

voller Beschäftigung. Wer nun da noch zurückbleibt, so daß strengere Mittel nöthig wären, den darf man kühnlich entfernen, er ist für die Gelehrten-Schule, wenigstens noch zur Zeit verdorben. Aber dieser Fall wird selten genug eintreten, der Strom des gemeinsamen Eifers wird keinen sitzen lassen, als den, welchen man nicht hätte nehmen sollen. Der Lehrer kann also mit allen Freuden die Verantwortung übernehmen, daß jeder seiner Schüler sein Ziel erreichen werde, oder bey Zeiten zurückgewiesen werden müsse.

Freylich, wo der Lehrer vom Katheder herab docirt, wo er seine Gelehrsamkeit leuchten läßt, oder wo er zankt, oder wechselsweise ärgert und geärgert wird, wo der eine Schüler gähnt, der andre Muthwillen treibt, und unter den vielen nur Wenige die Begünstigten sind, die meisten halb verloren gehen, wo nur selten einer zum Exponiren u. dergl. kommt, da ist — wenigstens kein Gymnasium.

Die Art, wie der Unterricht in der Schule betrieben wird, ist noch verschieden von der Methode. Denn diese sucht die einzelnen Gegenstände auf die beste Weise zu lehren, jene aber sucht dem Gange des Ganzen das vollkommenste Leben zu ertheilen. Nun ist es zwar gewiß, daß bey der rechten Methode so Lehrer als Schüler ihr Bestes thun, und daß alles alsdann von selbst, wie durch ein inneres Leben, fröhlich von statten geht. Aber weil es noch sehr an Vollendung der Methode fehlt, und weil an jedem Schüler, ja selbst an jedem Lehrer sich noch manche

störende Mängel finden werden, so muß von außen noch etwas Erregendes und Antreibendes hinzukommen. Dieses sind die Belohnungen und Bestrafungen.

Eigentlich ist es sehr widersinnig, das Lernen mit Lohn oder Strafe treiben zu wollen, denn es ist kein wahres Lernen, was nicht mit Lust und Liebe unternommen wird, und wobey nicht der Lehrer wie der Schüler mit ganzer Seele die Sache sucht. Alle Zwecke, welche außer der zu erlernenden Sache liegen, beweisen nur, daß die Aufmerksamkeit nicht ganz auf diese gerichtet ist; die Anstrengung des Unterrichts geschieht dann nur mit halber Seele. Indessen — es giebt solche Schüler, besonders durch frühe Vernachlässigung, solche, bey denen das Lernen noch nicht Zweck geworden, und schon viel gewonnen ist, wenn sie es nur erst als Mittel angreifen. Mit der Zeit lieben sie den unmittelbaren Gewinn desselben, und ihre Anstrengung selbst. — „Also doch am Ende das Zuckerbrod und die Ruthe?“ — Schlimm genug, wo man das anwenden muß, aber weil die Kinder nicht sind, wie sie seyn sollen, so darf man auch nicht unbedingt verwerfen, was nur da verwerflich ist, wo man alles in seiner guten Ordnung findet. Daher geht man allerdings zu weit, wenn man unbedingt gar keine Schulprämien und gar keine Strafen gegen den Unfleiß will gelten lassen; um der allgemeinen Verdorbenheit willen sind sie nöthig. Nur das ist Gesetz, daß sie, bloß aus Noth verfügt, der besseren und einzigen Triebfeder Platz machen sollen.

An einer wohleingerichteten Schule müssen also jene Nothmittel allmählig abnehmen. Das würden sie aber nicht, wenn man zu viel Werth darauf legte, d. h. wenn man die Schüler, welche aus reiner Triebfeder lernen, gegen die andern zurücksetzen und nicht vielmehr als die besseren anerkennen wollte. Auch müssen jene Reitzmittel nicht abstumpfen, sondern das Gefühl für das Bessere verfeinern. Wir bemerken in dieser Hinsicht folgende Stufenfolge. Zu unterst, also für ganz indolente Schüler, stehen die körperlichen Züchtigungen, die aber doch nur selten kommen müssen, wenn sie zum Lernen antreiben sollen. Etwas höher stehen die Strafarbeiten, welche mit Versagung der Freyheit verbunden sind. Man wendet zwar gegen diese ein, daß sie dem Schüler die Arbeit noch mehr verleiden, allein sie sollen ihn nur zu der Gewohnheit nöthigen, seine Arbeit zu thun, und es würde doch weit schlimmer seyn, wenn er glauben müßte, es sey einerley, ob er sie thue oder nicht. Hierauf, dem besseren Gefühle, d. h. dem Ehrtriebe etwas näher, ist die Strafe der öffentlichen Verweise und der Zurücksetzung gegen die fleißigeren Schüler. Noch eine höhere Stufe ist das Certiren mit den andern um den Preis; und noch höher ist die Aufmunterung durch öffentliche Prämien. Das Lob, welches der Lehrer dem fleißigen Schüler ertheilt, ist, wenn es mit Verstand ertheilt wird, gar nicht als ein solches Hülfsmittel anzusehen, denn es ist eine Sache der Gerechtigkeit, und der Schüler kann es erwarten, sobald er gut lernt, und zwar grade dann,

wenn er um der Sache selbst willen und nicht wegen des Lobes lernt. Es ist nichts anders, als der Ausspruch, daß er auf dem rechten Wege sey, und daß ihn der Lehrer als seinen wahren Schüler achte. Von derselben Art ist der öffentliche Beyfall, welcher etwa bey öffentlichen Prüfungen dem fleißigen Schüler ertheilt wird; dieser erhebt ihn sogar zu dem höheren Gefühle, daß auf ihn das Vaterland hoffe.

Hiernach sind also die Nebenmittel zur Belebung des Fleißes zu beurtheilen und anzuwenden. Alles dieses gilt eigentlich von den Knaben. Bey den Mädchen müssen sie gänzlich wegfallen, denn sie widersprechen dem weiblichen Zartgefühle, und wehe dem Mädchen, bey dem sie noch nöthig wären. Desto mehr aber bedarf das fleißige des Lobes, denn es ist eine gute Einrichtung der Natur, daß es gefallen will, und wohl ihm, wenn es gerne dem, der die Einsicht besitzt, durch das Würdige gefällt.

Wir reden nicht weiter von zusammengesetzten Schulen, die der Zeitgeist und die Umstände nothwendig machen, wie Lyceen ꝛc., auch nichts von Dorfschulen, wo die Noth nur das Wichtigste, wie Lesen, Schreiben, Rechnen und allenfalls eine Auswahl gemeinnütziger Kenntnisse (etwa nach dem brauchbaren Beckerschen Noth- und Hülfsbüchlein) zu lehren gebietet. Aus den vorgelegten Grundsätzen der Unterrichtslehre ergiebt sich die Beurtheilung von selbst, was bey solchen Anstalten zu thun und nicht zu thun, zu erwarten und nicht zu erwarten sey.

2. Erziehungsanstalten.

Diejenige Einrichtung, welche den Unterricht mit der Erziehung vereinigt, und zwar mit durchgängiger Rücksicht auf die Individualität des Zöglings, heißt Erziehungsanstalt. Sie unterscheidet sich also von der Schule. An sich betrachtet hat sie auch offenbar Vorzüge. Denn sie läßt sich auf die ganze Bildung des Menschen und grade dieses Menschen ein, während die Schulanstalt nur einen Theil dieser Bildung besorgt, und zwar für einen Schüler wie für den andern ohne ganz bestimmte Rücksicht auf das Subjektive. Allein damit ist noch nicht ihr Vorzug bey einem jeden Subjekte entschieden. Denn mancher Knabe bedarf nun grade der Schule, und hat sich einer guten häuslichen Erziehung zu erfreuen. Auch hat jede Erziehungsanstalt mit ihren eigenen Schwierigkeiten zu kämpfen. Bald lassen sich nicht die Lehrer alle so finden, wie man sie nöthig hat, bald wird sie zu kostspielig, bald wird der Erzieher zu abhängig von dem Volksurtheil, bald wird die Anzahl der Knaben zu groß, bald bleibt sie zu klein. Daher erhebt sich selten eine solche Anstalt zu einer anerkannten Vortrefflichkeit und Dauer, und noch seltener bleibt sie dem Bedürfnisse des fortgehenden Zeitgeistes angemessen.

Da es eigentlich nirgends eine wahre Erziehung giebt, als in der Familie, so darf die Anstalt auch

nichts anders seyn, als eine erweiterte häusliche Gesellschaft. Sobald sie diese Gränzen überschreitet, es sey nun durch eine größere Anzahl von Zöglingen, oder durch schul- oder gar polizeymäßige Behandlung der Kinder, statt der Wirksamkeit väterlicher und mütterlicher Liebe, so verfehlt sie ihren Zweck. Es sind daher gewöhnlich zwey Hauptfehler bey solchen Anstalten zu bemerken: die eine neigt sich zu viel zur Schule, die andre mehr zur Familie hin. *) Und diejenigen, welche etwa in der Mitte zu stehen scheinen, sind darum noch nicht ganz, was sie seyn sollen. Denn gemeiniglich werden da die Kinder nach allgemeinen Grundsätzen der Pflege und Diät, der Zucht, Sitte und Lehre behandelt, die man vor jedermann zu verantworten gedenkt, und womit man sich oft verantworten muß. Da wird alles zu viel ein Aeußerliches, und die Herzlichkeit, die individuelle Behandlung, die innere wahre Bildung leidet dann immer mehr oder weniger. Grade die Institute, die man äußerlich rühmt, sind oft am wenigsten gut. Die Welt sieht vor allem auf das Aeußere, der brave Erzieher vor allem auf das Innere. Wie selten ist der Mann, welcher mit tiefem Blicke genug Einsicht

*) Wir finden nur diesen Unterschied in Absicht solcher Anstalten. Sie nach zufälligen historischen Erscheinungen annehmen, würde nur verwirren. Deßhalb hat das Wort Philanthropin für uns weder einen schlimmen noch guten Nebenbegriff; der Etymologie nach hat es freylich den besten, aber da dürfte man mit Recht auch eine gute humanistische Schule ein Philanthropin nennen.

und kindlichen Sinn zu diesem Geschäfte verbindet, und der bey allen dem Heiterkeit und Selbstgefühl genug besitzt, wenn er der Welt Undank erfährt! Und wie selten sind die Eltern oder Versorger, die eigentlich das Gute für ihre Kinder wissen zu suchen, und die, wenn sie es gefunden haben, dem Erzieher ihr Zutrauen erhalten, auch wenn sie nicht grade das Ziel ihrer Wünsche erreicht sehen! — Es bleibt also mit allen Erziehungsanstalten etwas Schwieriges, so wie freylich auch — mit den Schulen, und so wie — mit den Haus- und Privatlehrern. Unvollkommenheiten sind in allen menschlichen Dingen, und besonders im Erziehungswesen. Indessen darf uns das nicht muthlos machen; auch wollen wir uns gerne bescheiden, dieses und jenes zu entbehren, wenn wir nur die Hauptsache erreichen, und Größeres giebt es für uns nichts, als daß unsere Kinder gute Menschen werden.

Es giebt keine wahre Erziehung ohne Unterricht, denn dieser giebt die vollständige Bildung für den Charakter und für das Leben. Aber eben so wenig giebt es wahren Jugendunterricht ohne Erziehung, denn erst durch sie wird das Lernen ächte Bildung. Die vollkommene Verbindung von beidem führt den Menschen zu dem gediegenen Charakter und auch zu der äußeren Vortrefflichkeit. Die Vernachlässigung des einen oder des andern hat jederzeit ihre schlimmen Folgen. Bald wird die Gesundheit des fleißigen

Schülers aufgeopfert, bald seine Tugend und Frömmigkeit; oder er wird ein Schwächling, der sich nicht körperlich oder nicht geistig anstrengen gelernt hat, und bey allem guten Willen ein Mensch, den man zu nichts recht brauchen kann.

Es giebt einen unmittelbaren Einfluß der Lehre auf das Herz und des Willens auf die Lehre, denn das richtige Handeln, die Auffassung guter Grundsätze und die Anerkennung des Vortrefflichen beruht größtentheils auf Erkenntniß. Die Richtigkeit des Sinnes, die Klarheit des Verstandes, der Reichthum des Gedächtnisses, das Feuer der Phantasie, und in allem die harmonische Bildung des Geistes — erhebt das Selbstgefühl und bringt das Beste des Menschen zum Bewußtseyn. So wird er einsichtsvoller und besser zugleich, er gelangt zur Weisheit. Der Weg zu dem Herzen geht durch den Kopf, indem zu gleicher Zeit der Weg zum Kopf dnrch das Herz geht; denn nur da, wo Verstand, Wille und Gefühl Eins sind, dort in der tiefsten Wurzel der Menschheit, da beginnt der heilige Trieb in seinem innersten Leben, von da aus geht das göttliche Werk der Bildung von statten. Heil dem Lehrer, Heil dem Erzieher, der von diesem Punkte aus sein Geschäft mit frommer Begeisterung und thätiger Besonnenheit anfängt! Dann wird unter seiner Hand das Kind fromm und froh und fleißig, der Jüngling bescheiden und zum Ideale aufstrebend, und der Mann hat sich zu seinem Berufe gebildet. Dieses ist dann auch der wahre Lohn des treuen Führers.

Viel Treibens giebt es, das man Erziehen und Lehren lerne, vieles preißt man an, vieles glänzet, und doch ist es eitel. Das, welches sich als das Wahre bewährt, wird nicht so häufig gefunden und nicht so leicht erkannt. Denn dieses zeigt sich erst, wenn das Kind zur Reife des Menschen herangewachsen ist. Wenn aus ihm ein vortrefflicher Mensch geworden ist, der nach seiner Bestimmung vortrefflich wirkt, dann erst hat die Erziehung ihr Lob erhalten, und das mehr ist, als alles Menschenlob.

Nationalerziehung ist der gesteigerte Begriff unserer Erziehung. Hier tritt nicht bloß das Geschäft der Familie ein, als das erste und nothwendigste in aller Erziehung, nicht bloß der Unterricht, welcher sich mit ihr zur allgemeinen Menschenbildung verbinden soll, sondern auch die Bildung der Familien und die Anordnung des Lehrwesens selbst, und dabey die wahre Bestimmung der Nation im Ganzen und in ihren einzelnen Mitbürgern. Hier soll demnach die Individualität des Einzelnen eben so gut respektirt werden, als die Eigenthümlichkeit des Volks. Man soll in diesen Organismus tief genug einschauen, um die Bestimmung zu sehen, welche Gott der Nation und in derselben ihren Mitbürgern gab, um die Vollkommenheit, wozu sie es bringen kann, deutlich zu erkennen, und zwar in ihrer Einheit mit der Vollkommenheit jedes Einzelnen, also um über die Bedürfnisse der verschiedenen Stände, über ihr gemein-

sames Fortstreben, über ihre jetzigen Mängel und künftigen Vorzüge mit vollkommener Richtigkeit zu urtheilen; und um zu allem dem nun auch die besten Mittel zu finden, wie überall verbessert, veredelt, zum Höchsten gewirkt werden könne — dieses alles soll man einsehen, und zu diesem allem soll man mit pädagogischem Talente und politischer Energie vieles veranstalten und alles ausführen. Giebt es eine größere Aufgabe?

Das war die Aufgabe der Gesetzgeber im Alterthume. Sie schauten den Geist ihrer Nation, und nun gaben sie Gesetze, um ihre Nation nach diesem Geiste zu bilden. Denn von innen heraus muß diese Bildung kommen, dann ist es ein wahrhaftes Organisiren. Dazu ist es aber nicht genug, daß man Schulen nach gewissen Planen einrichtet, wären es auch ächt pädagogische Plane, denn noch andre Verfügungen, die Sitten und das ganze Leben des Volkes betreffend, müssen damit zusammengreifen. Indessen sind die Schuleinrichtungen eins der wichtigsten Geschäfte zur Nationalerziehung. Gedeihlich sind sie aber nur dann, wenn sie aus dem Geiste des Volks und der Methodik oder vielmehr der Pädagogik zugleich hervorgehen. Man hat also durchaus auf das Eigenthümliche der Provinz, des Ortes, und der Individuen Rücksicht zu nehmen, so daß ein allgemeiner Schulplan für ein ganzes Land immer eine äußerst schwere und höchstbedenkliche Sache bleibt.

Die Pestalozzische Anstalt.

Vor ungefähr 30 Jahren schrieb Pestalozzi, dieser berühmte Schweizer, als ein Mann von originellem und kräftigem Geiste: „Kindersinn und Gehorsam ist nicht Resultat und stete Folge einer vollendeten Erziehung, sie müssen frühe und erste Grundlagen der Menschenbildung seyn.“ — „Der Glaube an Gott ist die Quelle der Ruhe des Lebens, die Ruhe des Lebens ist die Quelle innerer Ordnung, die innere Ordnung die Quelle der unverwirrten Anwendung unserer Kräfte, die Ordnung in der Anwendung unserer Kräfte wird wiederum Quelle ihres Wachsthums und ihrer Bildung zur Weisheit, Weisheit ist die Quelle des Menschensegens. So ist der Glaube an Gott die Quelle aller Weisheit und alles Segens, und Bahn der Natur zur reinen Bildung der Menschheit.“ Und dergleichen mehr (S. Ephemeriden der Menschheit 1780). Was er hier mit hoher Ahndung geschrieben hatte, bildete sich in ihm immer weiter aus. Aber die Menschen, die der Zeitgeist beherrscht, haben nur Ohren und Verstand für den engen Kreis ihrer Zeit; Pestalozzi wurde nicht gehört, weil er diesem Zeitgeiste zuvoreilte. So gut auch sein Lienhard und Gertrud und seine andren

Schriften aufgenommen wurden, so ward er dennoch nicht verstanden. Ja, selbst seine Gertrud, seine Elementarbücher, seine fleißig besehenen Anstalten, und was über ihn geschrieben worden, gaben noch nicht die rechte Einsicht in seine Idee.

Jene Stelle ist charakteristisch. Er sucht die Menschenbildung in ihrem Ersten und Tiefsten, und das sagen seine Schriften, und das zeigt sein ganzes Werk. Von innen heraus soll jeder Mensch zu seinem Vortrefflichsten gelangen, und dazu soll ihm die Erziehung verhelfen; das ist seine Erziehungs-Idee. Sie ist eigentlich die bestimmtere Gestalt von der höheren Idee für die Menschheit, die ihn in alten Zeiten zum Gesetzgeber der Nation würde berufen haben, aber jetzt, nicht ohne den Einfluß des Christenthums, sich in ihm zu der umfassendesten Liebe für die ganze Menschheit gesteigert hat. Die Größe dieser Idee im Mißverhältniß mit seiner Ausbildung im Einzelnen war die Ursache, daß dieser Mann nicht so deutlich sich ausdrucken, und nicht so leicht mit sich selbst ins Verständniß kommen konnte. Es war Schade, daß man den Buchstaben für den Geist nahm.

Die Einseitigkeiten fielen von Anfang in die Augen; ich habe vor den Publikum schon längst davon gesprochen; aber meine Achtung gegen seine Idee trieb mich zu ihm selbst hin, und ich fand meine früheren Urtheile bestätigt. Sein Werk ist in Yverdon bestimmter hervorgetreten, das Zufällige der früheren Manier ist größtentheils verworfen, die Methode selbst entwickelt sich mehr und mehr.

Pestalozzi will durch den Elementarunterricht ein Hauptgeschäft der Erziehung bewirken. Er geht darauf hinaus, daß die Mütter dafür gebildet werden, denn er leitet das Heil der Menschheit hauptsächlich von der Mutter her. Es ist merkwürdig, daß er fast alles auf die Mutter zurückführt, und des Vaters fast gar nicht gedenkt; ein Beweis, daß er von der Bildung des Gemüths im Ganzen ausgeht, daß ihm die Natur heilig ist, und daß er sich dem natürlichen oder freyeren Gange der Lehrzweige am meisten zuneigt. Indessen darf man ihn doch nicht für einseitig halten. Grade die mathematische Bildung war das Erste, worin er seine Idee auszusprechen gedachte, so wie die religiöse Bildung ihm seit einiger Zeit her vorzüglich wichtig geworden ist, und wie er nun auch an dem Elementarunterricht der Sprache arbeitet. Nur in dem Mathematischen, d. h. in der Formen- und Größenlehre, die Arithmetik mit inbegriffen, hat seine Methode eine gewisse Vollendung erlangt. Wir haben dieses in unsere Theorie verwebt, wie überhaupt die Belehrungen, die ich der persönlichen Unterhaltung mit Pestalozzi, mit den würdigen Männern um ihn her, und überhaupt mit seiner Anstalt verdanke.

Diese Anstalt selbst ist zwar in mancher Hinsicht eine wahre Erziehungsanstalt; die Knaben gedeihen dort an Leib und Seele bey tüchtiger Anstrengung; sie hat einen eignen Charakter, indem die unendliche Liebe, die von Pestalozzi ausgeht, sie einer Familienerziehung, unerachtet der Menge der Zöglinge, nahe

bringt, und indem sich viel von einer Nationalerziehung nach Schweizerischer Art damit verbindet. *) Der deutsche Pädagoge findet aber in ihr als Erziehungsanstalt, der Mängel viele, die sich jedoch größtentheils immer mehr verbessern. Allein weit mehr ist sie für die Welt als eine Anstalt im Großen, zur Entwickelung jener großen Idee. Der geniale Geist des Mannes selbst hat gleichartige Männer, nur verschieden von Kultur, um sich herum hingezogen, die mit ihm an Einem Werke arbeiten, jeder in höchster Freyheit, und doch von gleichem Enthusiasmus getrieben. Sie suchen alle das Elementarische des Unterrichts in jedem Zweige; sie gehen selbstständig und besonnen zu Werke. Ihr Geschäft gilt der Menschheit, und jene Anstalt ist ein wahres Studium für den deutschen Pädagogen. Denn was dieser etwa an Kenntnissen und Begriffen voraus hat, das wird ihm dort berichtigt oder erhoben durch Anschauungen ganz neuer Art. Nicht das taktmäßige Lesen und Sprechen, nicht die Zahlentabelle u. dergl., einzelne, zum Theil noch nicht ganz berichtigte Sachen sind es, was ihn dort belehrt, sondern der Geist des Ganzen, die Idee Pestalozzi's selbst, die allmählig bestimmter in die Wirklichkeit tritt, und sich mehr und mehr gestaltet.

*) Fichte hat in seinen Reden an die deutsche Nation dieses mit einem tiefen Blick in den Geist der Pestalozzischen Lehrart wohl bemerkt. Indessen finde ich die Sache für uns lange nicht so anwendbar, als dieser Philosoph; mancher Bemerkungen nicht zu gedenken, welchen der Pädagog nicht zustimmen kann.

Welcher Künstler auf dem Wege der Natur geht, mag wohl auch in seine Manier gerathen, aber geht er nur selbst mit einer starken Natur weiter, so bildet sich in ihm jenes Originelle und Vortreffliche, was man Styl nennt. Dieses Lob wird Pestalozzi als einem Bildner der Menschen zu Theil werden. Ueberhaupt in der Erziehungskunst, insbesondre in der Methodik, wird sein Werk immer als wichtiger erscheinen. Denn er hat eine neue Bahn gebrochen, er will durch Uebung der Kraft im kleinen Kreise, unter wenigen Objekten, von früher Jugend auf, in jedem Stande, den Menschen zu seinem Besten, zu seinem göttlichen Berufe hinführen. Jeder soll zu seiner Selbstkraft erwachen, und durch das wahrste Selbstgefühl zur edelsten Anwendung derselben gelangen. Von dem Ersten an soll die Bildung als ein Ganzes beginnen, lückenlos fortschreiten, und zum Höchsten hinaufstreben. Jedes Kind soll so seine Individualität gewinnen und für das Ganze gewonnen werden. Einfach ist der Weg, und allseitig die Bildung. Keines unserer bisherigen sowohl theoretischen als praktischen Erziehungssysteme hat diesen Gedanken so rein und so stark gefaßt. Es wird also etwas Vortreffliches zunächst für die Lehrkunst und weiter für die Erziehung aus jener Anstalt hervorgehen; und wenn auch längst der Pestalozzianismus vergessen ist, so wird Pestalozzi selbst und seine Idee der Menschenbildung, die über aller Schule steht, nur desto mehr in der Wirksamkeit und im Andenken glänzen.

Für unsere Schulen und unsern Unterricht läßt sich vieles benutzen, wie wir oben gezeigt haben, und worin uns schon manche Erfahrung zustimmt, allein jede Nachbildung der Pestalozzischen Anstalt wird ungünstig ausfallen, weil unsere ganze Kultur und alle Verhältnisse unserer Nation widerstreben. Der Deutsche muß weit mehr zur wissenschaftlichen Bildung einführen, und jene frühere rein-formale muß er damit suchen in eine Verbindung zu setzen, welche sich nicht mit einer grade so eingerichteten Anstalt verträgt. Desto mehr wird es frommen, mit dem Geiste der Pestalozzischen Lehrart unsere Lehranstalten einzurichten.

Schlußrede.

Beynahe acht Jahre sind es, seit der Verfasser dieses Werk unternahm. Der erste Theil erschien 1802, als eine Erörterung und Anregung der wichtigsten Begriffe, welche zum Geiste der Erziehung führen; der zweyte Theil, welcher 1804 erschien, suchte die Entwickelung und Bildung des Kindes bis zum 4ten Jahre anzugeben; dieser dritte führt dieses in der ersten Abtheilung weiter bis zur Beendigung der Jugend und der eigentlichen Erziehung, und stellt in der zweyten Abtheilung eine Theorie der Unterrichtslehre auf. Diese wendet sich nun vornehmlich an die Väter und Lehrer, so wie der erste Theil zu den erziehenden Frauen sprach.

Die Verspätung dieses letzten Theils kommt hauptsächlich von den kriegerischen Zeiten her, welche seinen Abdruck vor zwey Jahren verhinderten. Indessen fand der Verf. diesen Aufschub besonders für die

letztere Abtheilung günstig, welche er fast ganz umgearbeitet hat; die bekannte einsichtsvolle Sorgfalt des Herrn Verlegers gestattete die hierzu nöthige Frist. Denn grade in dieser Zeit ist in Absicht des Lehrwesens viel Wichtiges gethan und angeregt worden, so daß man wohl eine neue Periode von dieser Zeit an wird beginnen sehen. Auch hatte der Verf. mittlerweile Gelegenheit manche Institute des Auslandes zu betrachten, vornehmlich das Pestalozzische. Die Unterrichtslehre, dieser so äußerst schwierige Theil der Pädagogik, welcher vor allen einer neuen Bearbeitung in unsern Zeiten bedurfte, konnte hierdurch jenem Ziele näher gebracht werden, das sich der Verf. vorgesetzt hatte, unerachtet er gerne fühlt, wie viel ihr noch zur Vollendung mangelt. Hat ihn doch die Liebe, mit welcher er die Erziehungslehre anfing, bis zu der Beendigung derselben wachsend begleitet.

Daß uns jetzt manches anders erscheint, als vor 4 oder 8 Jahren, und daß also auch in dieser letzten Abtheilung dieses Werkes manches vorkommt, was die Lehren der früheren Bände berichtigen muß, bey mehrerem, was sie bestätigt, wird man nicht tadeln; bedenkt man nur, welche bedeutende Werke seitdem erschienen sind. Nämlich außer den vielen Schriften, welche einzelne Gegenstände behandeln, die fünfte

vermehrte Ausgabe von Niemeyers gehaltreichen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts. Wolke's selbstständige und interessante Erziehungslehre. Die ideenreiche Philosophie der Erziehungskunst von Wagner, und die andern philosophischen Bearbeitungen, nämlich von Weiller, voll tiefer Blicke, von Herbart, mit originellem und neue Ansichten eröffnendem Geiste, von Pölitz, in systematischer Form; so wie die freyeren Bearbeitungen, wie von dem gefühlvollen Seiler, voll guter Gedanken, von der geist- und erfahrungsreichen Karoline Rudolphi in ihren schönen Gemählden weiblicher Erziehung, und vornehmlich die neu erschienene Göttin der Erziehung, die Levana, von unserm geliebten J. P. Fr. Richter, der durch sie mit seinem Witze und tiefem Gemüthe des Herrlichen viel gespendet hat.

Der Verf. durfte nichts ungeprüft und nichts unbenutzt lassen, und so darf er hoffen, daß seine Idee, welche sich durch ein erfahrungsreiches pädagogisches Leben bis hierher hindurch entwickelte, bey der so lange aufgeschobenen Beendigung dieses Buches mit mehr Reife hervorgetreten sey.

Die Ueberzeugung, daß die Pädagogik sich nicht zur wissenschaftlichen Bearbeitung eigne, wenn wir wissenschaftlich im neuen strengeren Sinne nehmen,

ist durch die bisherige Kultur der Philosophie nicht widerlegt worden. Da nie ein System auftreten kann, das den Charakter seiner Ewigkeit aufzeigt, so ist es übel gethan, die Belehrung über ein heiliges Geschäfte, welche mit der Kultur der Menschheit im Ganzen sich zugleich fortbilden muß, an das zu befestigen, was heute gilt und morgen umgestoßen wird. Wir meinen aber hiermit nicht solche erhabene Bemühungen, auch die Prinzipien für das Praktische wissenschaftlich zu bearbeiten, wie sie uns in den Schriften Kants, Reinholds, Schmids, Jakobi's, Fichte's, Schellings, Hegels, Schleiermachers, Fries u. A. wahrhaft in dem Geschäfte selbst erheben; wir wollen nicht undankbar seyn auch gegen den Gewinn, welchen uns die neueren philosophischen Anthropologen verschafft haben: allein das, was unserer Lehre durch alles dieses zu statten kommt, macht sie selbst noch nicht zur Wissenschaft, da sie aus dem Leben unmittelbar, und mit allseitiger Umsicht auf alle bisherigen Fortschritte und Erfahrungen der Menschheit hervorgehen muß, wenn sie für das Leben gelten soll, und da ja auch nicht einmal die Anthropologie selbst, an welche sich doch das Wissenschaftliche der Pädagogik zunächst anschließt, in ihrer Tiefe erschöpft ist oder jemals erschöpft seyn wird. Denn wann hat sich der Mensch doch selbst ergründet?

Auch als Kunst bleibt das Geschäft der Erziehung ein nie erreichtes Ideal, das uns ewig mit neuer Liebe anzieht. Aber wo ist der edle Vater, wo die himmlisch reine Mutter, welche der Genius der Menschheit zur höchsten Genialität, zur Kunst der Menschenbildung, so ganz erkohr und mit unentstellt heiliger Begeisterung erfüllte?

Nach beidem, nach der Wissenschaft sowohl als nach der Kunst der Erziehung, wollte der Verf. hindeuten und, wenn es ihm nicht gänzlich mißlungen, auch hinführen. Das sollte der Titel Erziehungslehre sagen.

Das Publikum nahm schon den ersten Theil gefällig auf, und die dort entwickelten Ideen von dem Zwecke der Erziehung, von Heilighaltung der Individualität u. dergl. sind seitdem mehr in Umlauf gekommen, auch haben sich manche frühere der entgegengesetzten Art fast gänzlich verloren. Da das Ganze den Zweck hat, vielmehr den Geist der Erziehung hervorzurufen als ein Regelwerk aneinander zu reihen, so mußte manches Einzelne verhältnißmäßig mehr, manches weniger ausgeführt werden, je nachdem weniger oder mehr dem Publikum grade jetzt darüber schien gesagt werden zu müssen. Es ist aber zu erwarten, daß damit nicht grade die Wünsche eines

jeden, der mit freundlichem Sinne dieses Buch aufnimmt, ganz erfüllt worden. Wegen solcher nothwendigen und vieler andrer zufälligen Mängel hofft der Verf. auf billige Nachsicht.

Heidelberg zur Michaelismesse
1808.

Schwarz.

Stadt. Bibliothek Passau

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Schwarz, Friedrich Heinrich Christian,

Erziehungslehre

Bd.: 3,2

Leipzig 1808
Passau, Staatliche Bibliothek -- S nv/Id (b) 17-3,2
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11341428-7